



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

***“Diz-me as letras e eu escrevo”*: a descoberta da Escrita no Jardim de Infância**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

ANA CATARINA CARDOSO E MATOS
NOVEMBRO de 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

***“Diz-me as letras e eu escrevo”*: a descoberta da Escrita no Jardim de Infância**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da professora Cristina Seixas

ANA CATARINA CARDOSO E MATOS
NOVEMBRO de 2014

“Não basta preencher a memória de conhecimentos úteis, para constituir homens livres: é preciso formar inteligências activas.” (Piaget, 1999, p. 147)

À memória da minha mãe.

Aos meus dois amores, Artur e Rafael, porque, cada um à sua maneira, tornaram este caminho possível.

AGRADECIMENTOS

O trabalho que agora se apresenta encerra um ciclo que foi feito por escolha e com gosto, mas à custa de muito sacrifício pessoal e que não teria sido possível sem o amor e o apoio das pessoas que me são mais queridas. Queria expressar o meu profundo reconhecimento:

Ao meu Pai, à Filipa, aos meu Tios que, tantas vezes, me serenaram o espírito e apoiaram incondicionalmente;

Ao meu irmão, à minha irmã, estando longe, fazem sempre parte de mim;

Às minhas grandes amigas: Paula, que está comigo desde a infância; à Susana e à Catarina amigas dos tempos de Coimbra, deixámos todas de acreditar no Jornalismo, mas nunca umas nas outras!

À Raquel e à Ana, minhas colegas de licenciatura, mestrado e geração, pelas angústias, pelos desabafos, os risos e os muitos trabalhos partilhados.

À professora Cristina Seixas, pelos conselhos e sugestões de melhoria ao longo deste ano de trabalho, obrigada pela disponibilidade e a atitude serena.

Às equipas educativas dos dois contextos socioeducativos que me receberam, em especial à educadora Margarida que, em tão pouco tempo, me ensinou tanto e fez com que acreditasse nas minhas capacidades.

Finalmente, às crianças de creche e JI com quem também partilhei este caminho. Foi na interação com elas que aprendi quase tudo o que sei sobre crianças.

RESUMO

O presente relatório incide no trabalho desenvolvido ao longo da Prática Profissional Supervisionada realizada em dois contextos socioeducativos da Educação de Infância: Creche e Jardim de Infância. Através de um olhar crítico e reflexivo alicerçado em pressupostos teóricos, é feita a análise da intervenção realizada no contexto de creche (com crianças entre os 12 e os 22 meses) e jardim de infância (com crianças entre os três e cinco anos).

A problemática mais significativa da Prática Profissional Supervisionada ocorreu no contexto de jardim de infância e incide na descoberta da Linguagem Escrita e na forma como as crianças constroem e se apropriam do código escrito. No capítulo que lhe concerne, explicita-se a importância deste tema no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e o seu papel ativo no processo de apropriação da Linguagem Escrita, que passa também pelo domínio da Linguagem Oral, pelo desenvolvimento da consciência fonológica, pelo contacto com os livros ou pela exposição ao código escrito.

No desenvolvimento deste relatório, pretendeu-se ainda identificar, compreender estratégias e criar ferramentas para que as crianças desenvolvam e vão construindo a sua linguagem escrita. Em paralelo, como forma de ilustrar o trabalho realizado, surgem igualmente as vozes das crianças, a propósito das suas aprendizagens e as atividades promovidas ao longo da PPS no âmbito desta temática.

Palavras – Chave: prática profissional supervisionada; educação pré-escolar; linguagem escrita; linguagem oral; consciência fonológica.

ABSTRACT

This report focuses on the work developed throughout the Supervised Professional Practice carried out in two socio-educational contexts of Childhood Education: Nursery School and Kindergarten. Through a critical and reflective look based on theoretical assumptions, an analysis is made of the intervention carried out in the nursery school (with children aged between 12 and 22 months) and kindergarten context (with children between the ages of three and five years).

The most significant aspect of the Supervised Professional Practice occurred in the kindergarten and focuses on the discovery of Written Language and the way in which children build up and appropriate themselves of the written code. In the respective chapter, I explain the importance of this issue in the development of preschoolers and the active role they play in the process of appropriation of the Written Language. This skill also involves mastering Oral Language, developing phonological awareness, coming into contact with books and exposure to the written code.

In preparing this report, I further sought to identify, understand strategies and create tools to help children to develop and build up their written language. In parallel, in order to illustrate the work, I also included the children's opinions in relation to their learning and to the activities promoted throughout the Supervised Professional Practice in regard to this subject matter.

Keywords: supervised professional practice; preschool education; written language; oral language; phonological awareness.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
I. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS.....	3
1. Caracterização para a ação – Creche e JI.....	3
1.1. Meio onde estão inseridas as instituições.....	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipe educativa.....	5
1.4. Família das crianças.....	6
1.5. Grupo de crianças.....	7
1.6. Organização da rotina diária e do espaço físico.....	9
II. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	11
2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica transversais à Creche e JI.....	11
2.1. O percurso na creche: as intenções.....	15
2.2. A intervenção no espaço e no tempo.....	18
2.3. O trabalho em equipa.....	19
2.4. O envolvimento das famílias.....	20
2.5. O percurso no JI: as intenções.....	21
2.6. A intervenção no espaço e no tempo.....	25
2.7. O trabalho em equipa.....	26
2.8. O envolvimento das famílias.....	27
III. PROBLEMÁTICA: A descoberta da Linguagem Escrita no Jardim de Infância.....	29
3. “Diz-me as letras e eu escrevo”: a definição da problemática e as questões de partida.....	29
3.1. A importância do registo escrito.....	30
3.2. A exposição ao código escrito e a experiência de escrita.....	31
3.3. O despertar da consciência fonológica: a importância dos jogos de linguagem.....	33
3.4. O que se vê (e ouve) nos livros.....	35
3.5. A construção e apropriação do Alfabeto.....	36
3.6. O Quadro da Escrita.....	38
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
ANEXOS.....	49

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. “Oh, que linda borboleta!”</i>	13
<i>Figura 2. “Uma rã pequeninha”</i>	13
<i>Figura 3. “Os peixinhos de aquário”</i>	13
<i>Figura 4. “Os peixinhos de aquário”</i>	13
<i>Figura 5. Modelagem de ovo</i>	18
<i>Figura 6. Exploração de maçaroca de milho</i>	18
<i>Figura 7. Animação de história da lagartinha</i>	18
<i>Figura 8. Exploração de frutas pelos sentidos</i>	18
<i>Figura 9. Exploração de algas, rochas e bivalves</i>	24
<i>Figura 10. Experiência de dissolução com sal marinho</i>	24
<i>Figura 11. Experiência de salinização com a rocha sal-gema</i>	24
<i>Figura 12. O desenho do S.</i>	30
<i>Figura 13. A direcionalidade da escrita</i>	32
<i>Figura 14. Escrita com contornos de desenho</i>	32
<i>Figura 15. A construção do alfabeto</i>	37
<i>Figura 16. A construção do alfabeto</i>	37
<i>Figura 17. A construção do alfabeto</i>	37
<i>Figura 18. Ilustrar o alfabeto</i>	37
<i>Figura 19. Desenhar o “k”</i>	38
<i>Figura 20. Construir o alfabeto no quadro da escrita Desenhar o “k”</i>	38
<i>Figura 21. Criança escreve no quadro da escrita</i>	38
<i>Figura 22. Pormenor de escrita inventada no quadro</i>	38

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – QUADROS DOS DOIS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS.....	50
<i>Quadro 1.</i> Data de nascimento, profissão e idade do agregado familiar das crianças de creche.....	50
<i>Quadro 2.</i> Composição do agregado familiar das crianças da valência de JI.....	51
<i>Quadro 3.</i> Profissão, idade e local de residência dos pais das crianças do JI.....	52
<i>Quadro 4.</i> Caracterização dos grupos de crianças de Creche e JI.....	53
<i>Quadro 5.</i> Rotina diária na valência de creche.....	53
<i>Quadro 6.</i> Rotina diária na valência de JI.....	54
ANEXO B – ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO EM CRECHE E JI.....	55
<i>Figura 1.</i> Planta da sala de atividades da creche.....	55
<i>Figura 2.</i> Planta da sala de atividades de JI.....	56
ANEXO C – MATERIAIS CONSTRUÍDOS AO LONGO DA PPS EM JI.....	57
<i>Figura 1.</i> Jogo “Agarra a cor!”.....	57
<i>Figura. 2.</i> A Caixa Mágica.....	57
<i>Figura 3.</i> Alfabeto na areia.....	58
<i>Figura 4.</i> Escrever no alfabeto	58
ANEXO D – COMUNICAÇÃO COM AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS.....	59
<i>Figura 1.</i> Carta de apresentação feita para as famílias das crianças de creche.....	59
<i>Figura. 2.</i> Carta enviada às famílias das crianças a solicitar a sua ajuda e participação no âmbito do trabalho de projeto.....	59
<i>Figura 3.</i> Carta da mãe de D.	60
ANEXO E – ÁREAS DE CONTEÚDO EXPLORADAS NO JI.....	61
<i>Figura 1.</i> Criança pinta o fundo do mar.....	61
<i>Figura 2.</i> Grupo de crianças com fantoches da dramatização realizada no âmbito do projeto.....	61
<i>Figura. 3.</i> Conjuntos feitos com lapas	62
<i>Figura 4.</i> Grupo de crianças explora o livro sobre os Cinco Sentidos.....	62
ANEXO F – INTERVENÇÃO NO ESPAÇO FÍSICO DE JI.....	63
<i>Figura 1.</i> Cartão da área da biblioteca.....	63
<i>Figura 2.</i> Cartão da área da Pintura.....	63
<i>Figura 3.</i> Cartão da área da Escrita	64

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
EPE	Educação Pré-escolar
JI	Jardim de infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PE	Projeto Educativo
PCS	Projeto curricular de sala
P.P.S.	Plano pedagógico de sala
PPS	Prática profissional supervisionada
OCEPE	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar
SS	<i>Segurança Social</i>

INTRODUÇÃO

A experiência que é descrita nas próximas páginas resulta da Prática Profissional Supervisionada (PPS), realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar acreditado pela Escola Superior de Educação de Lisboa. A PPS dividiu-se em duas fases: a primeira no contexto de Creche e a segunda no contexto de JI. Ambos os estabelecimentos encontram-se localizados na Área Metropolitana de Lisboa, no concelho de Cascais. A PPS em creche decorreu numa instituição privada, cujo modelo orientador da prática é o *High Scope*, com crianças dos 12 aos 22 meses. Teve a duração de quatro semanas, entre 6 e 31 de janeiro de 2014. A PPS em JI decorreu numa IPSS com crianças entre os três e os cinco anos de idade. O período de intervenção teve a duração de 12 semanas, com início a 17 de fevereiro e término a 23 de maio de 2014.

Ao longo deste relatório, articular-se-á o trabalho desenvolvido durante a intervenção com a fundamentação teórica que lhe dá suporte e far-se-á uma análise reflexiva das práticas pedagógicas levadas a cabo em cada valência, bem como uma reflexão sobre as intenções, as vivências e as aprendizagens, só possíveis graças às interações com os grupos de crianças, equipas educativas, famílias e comunidades envolventes.

No decurso deste relatório áreas de conhecimento como a Psicologia, nomeadamente do Desenvolvimento e da Aprendizagem, a Pedagogia e as Didáticas ou a Sociologia para a Infância serão convocadas, bem como as diferentes áreas curriculares da Educação Pré-Escolar: a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo e a Expressão e Comunicação (nos seus vários domínios – Expressões, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática).

Uma vez que, segundo Ferreira (2010), as crianças são capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua participação e um dos requisitos prévios para se iniciar um trabalho com crianças é a obtenção da autorização formal dos seus adultos responsáveis, os procedimentos éticos e deontológicos foram garantidos ao longo de toda a PPS da seguinte forma: 1) as famílias das crianças foram previamente informadas da minha presença na instituição; 2) a identidade das crianças foi protegida com recurso às iniciais dos seus nomes; 3) as instituições e respetivas equipas educativas não foram identificadas; 4) as fotografias das crianças foram feitas após autorização das suas famílias e com o acordo do pessoal educativo e são apresentadas desfocadas neste trabalho para que a identidade dos menores seja preservada.

Este relatório está organizado em quatro capítulos, todos relacionados entre si:

No **primeiro capítulo**, apresenta-se uma **análise reflexiva dos dois contextos** onde foi realizada a intervenção e onde se incluem os dados relativos ao meio, ao contexto socioeducativo, às equipas educativas, bem como aos grupos de crianças e suas respetivas famílias e, por último, à

organização do espaço físico e da rotina diária das duas instituições. Esta análise foi fundamental para caracterizar ambos os contextos e conhecer as suas particularidades.

No **segundo capítulo**, explicitam-se as **intenções pedagógicas** desenvolvidas nos dois contextos socioeducativos, a creche e o JI, tendo por base um quadro teórico de referência. Procedeu-se igualmente à análise do percurso realizado em cada valência, dando especial relevância ao trabalho desenvolvido com as crianças, às marcas deixadas no espaço e no tempo, ao trabalho em equipa e ao envolvimento das famílias.

O **terceiro capítulo** incide na **problemática**, ocorrida na valência de JI: a descoberta da Linguagem Escrita. Para aprofundar o tema coloquei uma questão de partida - De que forma constroem e se apropriam as crianças da linguagem escrita?

Segundo Ferreiro (1995), a escrita é onnipresente na sociedade contemporânea e, por essa razão, a criança em idade pré-escolar já formulou uma série de hipóteses relativas ao processo de escrita. Para esta psicolinguista, antes dos seis anos e da entrada no ensino obrigatório, a criança já pensa e reflete sobre o ato de escrever e implica-se nele criando, reinventando, reconstruindo ativamente a linguagem escrita.

Da mesma forma, de acordo com Viana (2006), há uma série de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita: um bom desenvolvimento da linguagem oral, tanto ao nível compreensivo como expressivo; a aquisição de uma consciência clara da relação entre linguagem oral e a linguagem escrita; domínio de um certo nível de habilidades metalinguísticas ou de reflexão sobre as unidades da fala: palavras, sílabas e letras.

No **quarto capítulo**, encontram-se as **considerações finais**, onde se faz um balanço da intervenção realizada nos dois contextos, recaindo a tónica sobre a construção da minha identidade profissional, a conceção de Criança, e as aprendizagens feitas em cada um deles.

Por último, gostava de referir que ao longo da PPS, procurei recorrer sempre a diferentes fontes de informação: os documentos oficiais das instituições (Projetos Educativos, Projeto curricular de sala e Plano pedagógico de sala); entrevistas e conversas informais com as equipas educativas, as crianças e famílias; trabalhos feitos com os grupos de crianças; observação direta ou participante; notas de campo e fotografias. Todos estes dados foram essenciais para construir uma “descrição em profundidade [onde] são ouvidas as vozes, os sentimentos, as acções e os significados dos indivíduos em interacção” (Denzin, 1989a, cit. em Vasconcelos, 1997, p. 44).

I. Caracterização reflexiva dos Contextos Socioeducativos

A presente secção do relatório pretende caracterizar o meio onde se inserem as duas instituições, apresentando para isso uma caracterização detalhada e fidedigna dos contextos socioeducativos das duas valências onde realizei a PPS. É importante ter em mente que o contexto onde a criança vive e cresce contribui para o seu desenvolvimento e não deve ser descurado pelo educador, tal como refere Tomás (2008) “podemos afirmar que há uma influência mútua entre contextos e crianças” (p. 391).

O meio onde se insere a instituição e as suas famílias “conta-nos” quem são as crianças com quem trabalhamos e ajuda a “abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças no JI.” (Ferreira, 2004, p. 67). Assim, conhecer o contexto onde se inserem as instituições é essencial para que possamos delinear um caminho, traçar um mapa de intenções a concretizar e pôr em prática com as crianças.

1. Caracterização para a ação – Creche e JI

1.1. Meio onde estão inseridas as instituições

As instituições onde realizei a PPS situam-se no concelho de Cascais, distrito de Lisboa, em localidades distintas de uma mesma freguesia. O meio físico e urbanístico envolvente é semelhante beneficiando tanto um, como outro da proximidade do mar e de espaços verdes. As duas instituições estão situadas numa zona central das respetivas localidades e beneficiam de uma boa rede viária e ferroviária e do comércio tradicional local. A instituição de creche localiza-se numa zona de habitação privilegiada, próxima de um jardim público e do mar.

Quanto à instituição de JI, situa-se no núcleo histórico da localidade, numa zona urbanística de qualidade, muito próximo da orla marítima, e junto a um jardim público.

A localização privilegiada da instituição permite que as crianças possam, por vezes, deslocar-se com a equipa educativa a este espaço verde, ou ir à praia durante o mês de julho¹. O facto de estar situado numa zona servida por uma boa infraestrutura ao nível da rede viária e de transportes públicos, aliada a uma proximidade de comércio e serviços, contribui para que muitas famílias procurem a instituição.

¹ Dados recolhidos através de entrevista semi-diretiva a educadora cooperante.

De acordo com o Projeto Educativo (PE) do JI, o concelho de Cascais é habitado por uma população com elevados níveis socioeconómicos e de condição social média e média/alta. No entanto, é um espaço geográfico que apresenta profundos contrastes sociais, onde é possível encontrar situações de grande carência económica, desigualdade e exclusão social.

1.2. Contexto socioeducativo

A instituição onde realizei a PPS na valência de creche situa-se numa moradia de grande dimensão, é uma empresa unipessoal de carácter privado que tem como referência o modelo curricular High/Scope, que defende em grande medida, a aprendizagem ativa, através da implementação de experiências-chave, e nas “interacções positivas entre os adultos e as crianças.” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 6)

O espaço físico da creche está disposto em três pisos, sendo a cave reservada à cozinha, área do pessoal e ginásio; o piso térreo a duas salas de JI e refeitório e no piso 1 a uma sala de berçário e duas de creche. O espaço exterior é composto por uma construção anexa com a terceira sala de JI, um terraço na cobertura para zona de recreio exterior da Creche e um espaço exterior ao nível térreo com zonas ajardinadas, horta pedagógica e recreio exterior do JI.

A instituição de JI, dispõe igualmente de valência de creche, “é um equipamento que procura responder de uma forma integrada às necessidades da comunidade que serve, com vista à resolução dos problemas das famílias das crianças, numa lógica de trabalho em rede: junta de freguesia local, SS, CPCJ.” (PE., 2013, p. 5) e iniciou a sua atividade para as áreas da Infância e Juventude em 1983,² tendo em 2011 passado a ser gerida por uma entidade particular sem fins lucrativos que tem como “missão o apoio às populações, elegendo nas suas áreas de intervenção a qualificação da resposta social numa dupla perspectiva do desenvolvimento pessoal e inserção social, nomeadamente as crianças e famílias.” (PE., 2013, p. 3). Na instituição são também integradas “crianças provenientes de famílias estruturadas de rendimentos médios, numa percentagem mínima, que escolhem esta instituição por entenderem que os seus filhos devem crescer em heterogeneidade social” (PE., 2013, p. 12) e crianças de dois centros de acolhimento que, por decisão judicial, são retiradas às famílias.

A instituição não se rege segundo um modelo curricular específico, cabendo a cada educadora optar pelo modelo pedagógico que mais lhe convém a si e ao grupo de crianças com o qual trabalha.

² No entanto, desde 1965 que o edifício de origem detinha a função de colónia de férias sazonal, tendo sido depois um local de acolhimento para retornados das ex-colónias com uma sala de JI, sobretudo para filhos de funcionários.

O espaço físico é constituído por três edifícios localizados numa área de cerca de 1723 m², por onde se distribuem a valência de creche, constituída por uma sala de berçário e quatro de creche; o JI com três salas distintas; o refeitório e cozinha; a sala de animação socioeducativa, onde são realizados o acolhimento e o prolongamento das atividades,; o ginásio, o gabinete da direção e a secretaria; a lavandaria e uma área de tratamento de roupas. O espaço exterior é amplo, arborizado e dispõe de um parque infantil com equipamento apropriado e em bom estado de conservação.

1.3. Equipa educativa

A equipa educativa da valência de creche é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional, ambas a trabalhar na instituição desde a sua fundação e juntas desde o início do ano letivo. Segundo o Projeto Curricular de Sala (PCS), a educadora é responsável pelo projeto pedagógico, planificação, avaliação e reformulação de atividades desenvolvidas, pela observação diária e acompanhamento individualizado de cada criança e a assistente coopera nas observações, registos diários, planificações e realização das atividades, bem como na execução de cuidados de rotina, organização do ambiente e materiais da sala. Em certas alturas do dia, a equipa conta com a colaboração de uma auxiliar de apoio nomeadamente em todos os momentos de higiene e transições.

De acordo com o PCS, o trabalho em equipa é um dos pilares da instituição, por isso o ambiente educativo é pensado e preparado em conjunto, através de reuniões regulares de equipa. Ainda de acordo com o PCS, equipa da sala é também responsável por construir relações genuínas e positivas entre as crianças, onde o respeito e a compreensão estão sempre presentes, para que desta forma as crianças se sintam livres e seguras para expressarem as suas ideias e sentimentos. Num contexto educativo em que impera o modelo High/Scope, “o trabalho em equipa implica que os vários intervenientes se apoiem e respeitem mutuamente, através de um processo de aprendizagem pela ação.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130)

Quanto ao JI, a equipa educativa é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Ambas trabalham na instituição há 10 anos, e juntas há cerca de quatro.

Em relação às suas funções: à educadora compete assegurar o período letivo, organizar e conduzir as atividades dirigidas; a assistente operacional, para além de apoiar a educadora no trabalho de sala, assegura em conjunto com outras três assistentes operacionais, em horário rotativo, a componente de apoio à família.

Durante a minha PPS observei diversas vezes o debate e a partilha de ideias para atividades futuras entre as várias equipas educativas da instituição, o que fez transparecer uma relação de

confiança e respeito entre toda a comunidade. Trabalhar em equipa e saber cooperar é essencial para construir um ambiente securizante e positivo para as crianças, por isso é necessário que o educador coopere com os outros adultos que trabalham consigo porque por vezes “num grupo onde o educador é responsável por várias crianças, prestar atenção a uma criança pode ser difícil a menos que os educadores se libertem uns aos outros num sistema de rotatividade, na supervisão do resto das crianças.” (Portugal, 2000, p. 95)

1.4. Família das crianças

A família das crianças que frequentam a creche é interessada, participativa e recetiva em relação às propostas e solicitações da equipa educativa³. A maioria dos pais possui habilitações académicas ao nível do ensino superior, apenas uma minoria ao nível de 12º ano e é de condição social média alta. Todos os membros da família estão empregados, a maioria por conta de outrem e, em termos etários, as suas idades variam entre os 27 e os 42 anos. (cf. anexo A – quadro 1). O agregado familiar é de composição nuclear e a maior parte das crianças não tem irmãos.

As relações entre instituição e pais são de grande proximidade e as famílias são bem-vindas às salas e convidadas a participar nas rotinas e atividades dinamizadas pela equipa educativa.

Diariamente, a comunicação entre instituição e família faz-se através de contatos com a equipa educativa, o caderno escola/família e reuniões marcadas com a educadora em horário a combinar.

Em relação ao grupo de JI, as famílias das crianças têm características muito heterogéneas no que diz respeito à composição do agregado familiar, às habilitações académicas, profissão e idade.

Tal como se pode ler em anexo (cf Anexo A – quadro 2), a composição do agregado familiar do grupo de crianças é a seguinte: 17 são famílias nucleares, duas são monoparentais e duas crianças estão institucionalizadas.

Quanto às habilitações académicas, (cf Anexo A - quadro 3) variam entre o 9º ano de escolaridade e o ensino superior. Embora, a maioria trabalhe por conta de outrem em atividades profissionais muito diversas, há oito desempregados, condição que afeta sobretudo as mães. Em termos etários, a idade dos progenitores varia entre os 22 e os 67 anos.

A maioria das famílias é de nacionalidade portuguesa, no entanto, há um pai turco, dois moldavos, dois brasileiros e dois cabo-verdianos e uma mãe romena, duas de origem brasileira e duas moldavas. Todas as crianças estão inscritas na Componente de Apoio à Família (CAF).

De acordo com o P.P.S. consultado, as relações parentais são privilegiadas pela equipa

3 Dados recolhidos através de entrevista semi-dirigida a educadora cooperante.

educativa que considera que as famílias devem ser envolvidas no dia-a-dia da instituição. As relações entre pais e funcionários são estreitas, uma vez que têm contato diariamente quando vêm trazer e buscar os filhos à instituição. Para além do acesso ao registo diário das atividades desenvolvidas, as famílias podem conversar com a educadora responsável sobre as aquisições e desenvolvimento das crianças, seja através de telefone ou de reuniões que têm lugar mediante marcação prévia.

1.5. O grupo de crianças

No início da minha PPS considerei necessário elaborar “um retrato de conjunto” (Ferreira, 2004, p. 74) dos grupos de crianças com os quais ia trabalhar. Através de observação direta e de dados fornecidos pela equipa educativa apercebi-me que existe uma “heterogeneidade interna das crianças” (Ferreira, 2004, p. 75), observável no quadro em anexo. (cf Anexo A – quadro 4).

Relativamente à creche, as crianças demonstram grande interesse por novas atividades e conteúdos propostos pela equipa educativa. Revelam especial interesse pela área do Faz-de-conta, pelas atividades de movimento, gostam muito de ouvir histórias e ver os álbuns de fotografias de família que cada uma tem na sala, mostrando grande capacidade de concentração e curiosidade em relação aos elementos da história ou da imagem⁴.

No domínio da Expressão Plástica, apreciam a exploração dos materiais, nomeadamente tinta⁵, e fazem-no envolvendo vários sentidos.

Embora brinquem, na sua maioria, em paralelo, o que é próprio nesta fase de desenvolvimento, o grupo interage com frequência entre si, sobretudo nos momentos de grande grupo em que dançam com frequência a pares ou em trios⁶ ou, à medida que “vão ganhando um sentido de si” (Post & Hohmann, 2011, p. 89), entram em disputa por causa de um brinquedo ou da atenção de um adulto.

Na sala de creche todas as crianças já adquiriram a marcha e algumas vão ganhando alguma autonomia no que diz respeito à alimentação e no vestir/despir a roupa. Alguns elementos do grupo

4 “Para contar a história “O ovo e a galinha”, de Iela e Enzo Mari, chamo as crianças para o tapete imitando o cacarejar de uma galinha. A maioria das crianças segue-me, atraída e surpreendida pelo som, e elas próprias começam a imitá-lo. O grupo senta-se e ouve a história do princípio ao fim, com extrema atenção. Depois da história terminada, C. diz 'mais!'” (Nota de campo de 6 de janeiro de 2014, sala de atividades)

5 “Em pequeno grupo, distribuo quatro folhas de cartolina em forma de galinha e coloco no centro uma noz de tinta. L. pinta de vermelho a zona do bico, a C. pinta a folha e pede 'mais tinta!', S.B. pinta o papel com movimentos de grande expansão. Coloco mais tinta a todos. É evidente o prazer que as crianças estão a sentir na realização da tarefa. V. fica a pintar depois do resto do grupo acabar.” (Nota de campo de 8 de janeiro de 2014, sala de atividades)

6 “Coloco música e dançamos todos, as crianças adoram dançar. V. ajuda M. a levantar-se do tapete e dançam ora em grande grupo, ora sozinhos, a pares, em roda. Quando a música acaba batem todos palmas efusivamente.” (Nota de campo de 23 de janeiro de 2014, sala de atividades)

já dominam “um conjunto de palavras que pode[m] usar repetidamente e com eficácia.” (Brazelton & Greenspan, 2009, p. 240)

A interação com os adultos da sala é positiva, lúdica e de grande proximidade física, havendo constantes demonstrações de afeto de parte a parte, o que desenvolve nas crianças um grande sentimento de segurança, autoconfiança e bem estar.

Relativamente ao grupo de JI, trata-se de um grupo de idades heterogêneas. Pelo que me foi dado observar, ao longo do trabalho desenvolvido na PPS, há mais vantagens do que desvantagens em trabalhar com grupos heterogêneos em termos etários, uma vez que as relações entre pares de diferentes idades permitem que as crianças estejam sempre a operar na “Zona de Desenvolvimento Próximo”, que Vygotsky (1978) define como

a distância entre o nível de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem. (Vygotsky, 1978, cit. em Vasconcelos, 1997, p. 35)

O que significa que se a criança for estimulada por um par desenvolver-se-á mais rapidamente⁷

A relação entre pares é, em geral, boa, ainda que persistam alguns conflitos, nomeadamente em relação à partilha dos materiais e brinquedos. No entanto, as crianças mais crescidas ajudam e orientam muitas vezes as mais novas ou as que demonstram algum tipo de dificuldade e são, muitas vezes, generosas ou atenciosas para com os seus pares⁸

Relativamente às interações com os adultos, este grupo é cooperante e adere às propostas da equipa educativa, são carinhosas e procuram o afeto e a atenção do adulto.

Em relação às atividades preferidas do grupo, a grande maioria das crianças tem preferência por jogos de mesa como puzzles, dominós, *tangran* ou blocos lógicos do domínio da Matemática, uma das áreas de conteúdo mais privilegiadas pela educadora cooperante⁹ e na qual as crianças apresentam maiores competências, seja ao nível da contagem ou do raciocínio lógico. As áreas da Garagem e do Faz de conta são habitualmente eleitas pelas crianças mais novas, enquanto as mais velhas preferem as áreas das Construções, da Pintura ou do Computador.

7 “Durante a sessão de psicomotricidade, A. está imóvel no meio do grande grupo, que corre em círculo. M.I. vai ter com A., pega-lhe na mão e puxa por ela. Começam as duas a correr.” (Nota de campo de 14 de maio de 2014, ginásio)

8 “Eu e a M.M. estamos a arrumar a área da biblioteca e a retirar todos os livros que as crianças já não exploram. Enquanto eu empilhava as obras a guardar, a criança escolhia os livros que queria manter na estante, pensando também nos outros elementos do grupo: ‘Catarina, eu acho que devemos deixar este livro das princesas porque o J. gosta muito de princesas.’” (Nota de campo de 7 de março de 2014, sala de atividades)

9 Dados recolhidos através de entrevista semi-diretiva à educadora cooperante.

A maioria das crianças revela autonomia na execução das tarefas propostas, cumprindo-as até ao fim. No entanto, a maioria das crianças tem dificuldade em comunicar em situações de grande grupo e em partilhar emoções.

1.6. Organização da rotina diária e do espaço físico

Tanto em creche como em JI é vital que exista “uma determinada rotina, uma estrutura suave mas funcional” (Vasconcelos, 1997, p. 146), na qual as crianças participem e se sintam parte integrante.

A instituição de creche organiza a sua rotina diária (cf. Anexo A - quadro 5) de acordo com o modelo curricular High/Scope, em que um dos pressupostos é “os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo” (Post & Hohmann, 2011, p. 23), o que é válido para todos os momentos da rotina: desde a escolha da área da sala em que querem brincar, passando pelo arrumar dos brinquedos, a comerem e despirem-se sozinhas. Ainda que necessitem do apoio e ajuda do adulto, começam a construir a sua autonomia desde cedo. De salientar que grande parte das rotinas prende-se com cuidados individuais de higiene, refeição ou repouso das crianças, que ocorrem em “contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais.” (Portugal, 2000, p. 88)

O espaço físico da sala de atividades é organizado por várias áreas (cf. Anexo B – fig. 1), com os materiais e brinquedos guardados de forma acessível e rotulados com símbolos perceptíveis, para que as crianças os usem e identifiquem autonomamente.¹⁰

Num contexto de aprendizagem High/Scope, o espaço “é seguro, flexível, pensado para a criança de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe.” (Post & Hohmann, 2011, p. 14)

Quanto à instituição de JI a tónica da ação educativa assenta “numa lógica de articulação de saberes entre as diferentes áreas de conteúdo a desenvolver, de modo a que correspondam aos objectivos educativos e tenham sentido para as crianças.” (PPS, 2013, p. 11). A educadora cooperante defende “uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.” (P.P.S., 2013, p. 13) Como documentos orientadores da prática surgem as OCEPE (ME, 1997) e as grandes áreas de conteúdo aí presentes: Desenvolvimento Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação, mas tendo sempre presente que “deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades

¹⁰“A seguir à sesta, V. levanta-se do seu catre, tira a chupeta da boca, abre o armário e arruma-a junto da sua fotografia, que indica qual o seu espaço no interior do móvel.” (Nota de campo de 14 de janeiro de 2014, sala de atividades)

educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente.” (ME, 1997, p. 48).

O espaço físico da sala de JI é constituído por duas salas contíguas (cf. Anexo B – fig. 2). De acordo com o P.P.S. “a organização do espaço e materiais é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evoluções do grupo” (PPS, 2013, p. 17), sendo que a equipa educativa muda com frequência alguns materiais educativos, sobretudo jogos de mesa, muito usados e manipulados pelas crianças.

Em relação à rotina diária no JI (cf. Anexo A - quadro 6), “a distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade (...) para que as crianças se sintam seguras e partes integrantes.” (P.P.S., 2013, p. 19). Os instrumentos reguladores da rotina existentes na sala são o Quadro das Presenças e o Quadro do Tempo, no entanto, ainda não existia um Mapa de Atividades que registasse as escolhas das crianças relativamente às áreas da sala a explorar.

A caracterização que agora se conclui permite ao/à educador/a adequar a sua prática pedagógica às crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades, sem esquecer que cabe a cada elemento do grupo assumir “um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem.” (ME, 1997, p. 19) No capítulo que se segue identificam-se as intenções da prática educativa e de que forma foram postas em prática nos contextos de creche e JI ao longo da PPS.

II. Análise reflexiva da intervenção

Após a caracterização dos dois contextos socioeducativos, apresentarei de seguida as minhas intenções pedagógicas.

A organização dos espaços, das rotinas das crianças e adultos em interação diária é central e constitui, segundo Ferreira (2004, p. 98), uma estratégia para criar um ambiente de ação que deve ser minimamente estável, regular, contínuo e previsível. No entanto, o educador não pode descurar os princípios que norteiam a sua filosofia educativa e os objetivos que quer atingir com um determinado grupo de crianças. Ora, para que o educador defina as suas intenções educativas deve primeiro refletir sobre a sua prática profissional e os seus valores e de que forma estes se adequam às necessidades das crianças, tal como é recomendado pelas OCEPE (ME, 1997).

2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica transversais à Creche e JI

Embora tenha realizado a minha PPS em dois contextos socioeducativos muito distintos, aprendi ao longo deste período a refletir de forma crítica sobre as minhas ações e de que forma estas últimas podem “transformar positivamente as realidades de cada contexto” (Sá-Chaves, 2002, citado em Rosa & Silva, 2010, p. 44), bem como a centrar a minha prática pedagógica “na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.” (ME, 1997, p. 19) Para tal, considero que o/a educador/a deve ter “maior consciência das suas atitudes e convicções sabendo que estas condicionam as suas práticas educativas” (Cardona, 2012, p. 24) e questionar a sua ação junto das crianças, das famílias e das equipas educativas com as quais trabalha.

Apesar de ter consciência que as intenções para a ação estão “sempre relacionada[s] com a especificidade do contexto, com o espaço e o tempo” (Cardona, 2008, p. 13), ao longo da minha intervenção apercebi-me de que existem intenções comuns a ambos os contextos, que passo a explicitar.

a) Construir relações tendo por base o afeto, o respeito, a confiança e a ludicidade

Considero que as relações com crianças pequenas se estabelecem através do afeto, essencial para criar laços de respeito e confiança. Segundo Brofenbrenner (1979), as interações diádicas entre o adulto e a criança estão na base da sua aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, os cuidados

diários, que passam por satisfazer as suas necessidades físicas e psicológicas, devem ser de qualidade. Mimar, apoiar, falar, ouvir, cantar ou levar à exploração de materiais estimulantes são, para mim, parte integrante da rotina de um/a educador/a de infância e devem servir para criar um ambiente seguro, propício ao bem-estar da criança.

No contexto de creche, os momentos relacionados com a higiene e o repouso¹¹ são primordiais para construir relações de afeto, respeito e confiança. Já no contexto de JI, a crescente autonomia da criança e o advento da linguagem permitem que se estabeleçam novas relações, “partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras.”¹²(Hohmann e Weikart, 2011, p. 6)

b) Deixar que as crianças façam as suas próprias escolhas

Considero que as crianças são seres com “interrogações, constantes aprendizagens capazes de resolver problemas, com um sentido de auto-determinação e autonomia” (Vasconcelos, 1997, p. 18). É, pois, importante que o adulto não imponha uma determinada atividade se a criança não demonstrar interesse.

Na creche, os “bebés e as crianças até aos 3 anos aprendem porque querem” (Post & Hohmann, 2011, p. 27). Conversei várias vezes com a educadora cooperante a este propósito porque reparei que algumas crianças se interessavam vagamente ou por breves momentos nas atividades de pequeno grupo, mas o importante nesta fase de desenvolvimento é a criança contactar com os materiais, experienciá-los na medida das suas capacidades e do seu interesse, uma vez que os “bebés e crianças estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender – ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios” (Post & Hohmann, 2011, p. 28). Por isso, adoto sempre uma postura flexível e deixo que a criança escolha outra área ou atividade se esse for o seu desejo.¹³

No jardim-de-infância, é muito importante “saber escutar” (Freire, 1996, p. 127) para conhecer as necessidades, ideias e interesses do grupo de crianças. Segundo Sirota (2001), a criança é um ser social, com uma voz capaz de exprimir o seu pensamento racional e competente para fazer

11 “Ao repouso, o grupo estava irrequieto e com dificuldade em adormecer. A educadora cooperante e eu sentámo-nos ao lado dos catres para ajudar as crianças a repousar. Vou ter com L., que tem sempre dificuldade em adormecer e um vínculo muito forte à educadora, e começo a contar-lhe baixinho ao ouvido a história do “Ovo e da Galinha. Aos poucos, deixou de chorar e acabou por dormir.”.(Nota de campo de 8 de janeiro de 2014, sala de atividades)

12 “No recreio, M.I. e D. chamam por mim: 'Catarina, anda brincar connosco! Tu és a mãe e nós somos as filhas', diz M.I. Sentamo-nos debaixo do escorrega de madeira e fingimos estar dentro de um carro. 'Ponham os cintos, vamos passear', digo eu. Mal começamos a andar, chegam outras crianças. 'Espera, Catarina, também somos teus filhos, queremos ir passear contigo!', diz L”. (Nota de campo de 7 de abril de 2014, recreio exterior da instituição de JI.)

13 “Depois de encher a caixa de ovos com os papéis coloridos, M. agarra-os com as duas mãos e atira-os para o chão. Pergunto-lhe se não quer continuar a construir o ninho para a galinha. Vira a cara, pega-me na mão e puxa-me para a área da Casa.” (Nota de campo de 13 de janeiro de 2014, sala de atividades)

escolhas. Ao longo da PPS em JI tentei sempre *escutar* as crianças: fosse em grande ou pequeno grupo, fosse individualmente quando falavam sobre os seus interesses e inquietações. Estive sempre atenta às escolhas das crianças, mesmo quando elas não eram verbalizadas de forma expressa.¹⁴

c) Propor atividades com base nos interesses das crianças e naquilo que elas já sabem

Se um/a educador/a tem por base aquilo que “a criança já sabe (...) valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (Rosa & Silva, 2010, p. 48) e oferece ao grupo com o qual trabalha experiências mais significativas e construtivas.

Na valência de creche, as crianças vivem em pleno a fase de desenvolvimento sensório-motor e, de acordo com Cole & Cole (2003), estão muito centradas nos objetos, em si próprias, mas simultaneamente a desenvolver o pensamento simbólico. Ao longo da PPS planifiquei atividades, escolhi e preparei materiais, como borboletas de tecido (cf. **fig. 1**), uma rã de pano (cf. **fig. 2**) e vários peixes em tecidos (cf. **figs. 3 e 4**) para dinamizar atividades de movimento em grande grupo, porque estive atenta aos interesses das crianças, nomeadamente ao seu gosto pelos animais, pela Expressão Plástica ou por atividades de música e movimento¹⁵.



Fig. 1: “Oh, que linda

Fig. 2: “Uma rã pequeninha”

Figs. 3 e 4: “Os peixinhos de aquário”

borboleta!”

Os interesses das crianças e o “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004, p. 66) que cada uma delas tem são fruto das experiências que vivem fora da instituição e do meio em que se inserem. Cada criança já traz consigo inúmeros saberes antes de entrar numa instituição de ensino e, uma vez que a aprendizagem “começa muito antes da aprendizagem escolar” (Vygostky, 1991, p. 39), acredito que a criança é um ser ativo no seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, o trabalho de projeto desenvolvido com o grupo de JI foi muito importante. Tal como defende Silva

¹⁴ “Ao iniciar uma nova etapa do nosso trabalho de projeto, reparei que as crianças queriam falar do fim-de-semana, estavam ansiosas e percebi que era importante ouvi-las. Coloquei um CD com sons do mar e cada uma partilhou o que tinha feito no fim-de-semana. Após esta conversa, o grupo estava mais calmo e satisfeito por ter partilhado com os amigos e comigo o que lhe ia na alma e prosseguimos com a atividade.” (Nota de campo de 19 de maio de 2014, sala de atividades)

¹⁵ “Hoje trouxe uma rã de pano, feita por mim, que as crianças gostaram muito, todas a queriam agarrar! Cantámos a canção “Uma rã pequeninha”, dançámos em grande grupo com o pano arco-íris e a rã, que ia saltando dentro do tecido. As crianças adoraram e quiseram experimentar saltar com o animal e nós acedemos. Várias crianças experimentaram, houve muitas gargalhadas e algum choro porque o difícil foi por termo à brincadeira!” (Nota de campo, 15 de janeiro de 2014, sala de atividades)

(1998), desenvolver um projeto deve contribuir para a autonomia do grupo de crianças e, por isso, o educador deve deixar que sejam elas a apropriarem-se dele para que, dessa forma e em interação com outros elementos da comunidade, construam aprendizagens novas e significativas.¹⁶

d) Estabelecer relações próximas com as famílias e promover a sua participação

Trabalhar em parceria com as famílias é essencial no trabalho do educador e a suas relações devem caracterizar-se pela confiança e respeito mútuos. Nunca devemos esquecer que as famílias ou “os pais são os primeiros educadores e os mais responsáveis por determinarem o que é melhor para a criança” (Gaspar, 2004, p. 68).

Em creche, “quanto mais pequena é a criança maior é a necessidade de estabelecer relações íntimas de parceria com as famílias” (Katz, 1980, citado em Figueira, 1998, p. 69) e para que o atendimento e os cuidados prestados sejam de qualidade e tragam benefícios aos bebês e crianças as relações devem estabelecer-se com tempo, serenidade e segurança e “incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor.”¹⁷ (Post & Hohmann, 2011, p. 327)

É indiscutível que a família e o contexto familiar influenciam significativamente o desenvolvimento da criança e concordo que “os efeitos das experiências pré-escolares são fortalecidos quando são alargados e reforçados em casa” (Gaspar, 2004, p. 68) porque as aprendizagens podem complementar-se de forma mais coesa. Por essa razão, pedi a colaboração e participação das famílias, nomeadamente no âmbito do trabalho de projeto¹⁸.

Ao longo da PPS, tanto em creche como em JI, mantive sempre uma relação de grande cordialidade e respeito com as famílias, conversando com elas sobre as aquisições das crianças e as experiências vividas em grupo.

16 “Depois de termos finalizado a maquete, conversámos sobre os animais que podiam habitar o nosso mar e praia. Todas as crianças disseram o que pensavam saber sobre o assunto e deram várias sugestões. Registei numa folha os nomes que iam dizendo: 'polvo', 'alforreca', 'cavalo marinho', 'baleia', 'tubarões', 'golfinhos', 'estrelas do mar'. A seguir, distribuímos tarefas e registámos quem iria construir o quê e de que forma.” (Nota de campo de 2 de maio de 2014, sala de atividades)

17 “Durante o acolhimento, converso um pouco com o pai do J.M. que me diz que o filho não está a comer bem, que deve ter um dente a nascer. É um pai muito afetuoso, a I.T. vem ter com ele e estende-lhe a chupeta, V. também vem a correr, conhecem-no bem e sabem que reage sempre com um sorriso e brinca com eles.” (Nota de campo de 22 de janeiro de 2014, sala de atividades)

18 “Hoje, entrei às 08h para o acolhimento das crianças, juntamente com a educadora cooperante. Tive a oportunidade de conversar com a mãe da D. que agradeceu o desafio que propus às famílias, no âmbito do trabalho de projeto 'Porque é que a água do mar é salgada?': 'Catarina, não foi fácil encontrar a resposta mas foi um ótimo desafio e gostei muito de o fazer com a D.!'” (Nota de campo de 6 de maio de 2014, sala de animação socioeducativa)

e) Dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa

Durante a PPS procurei dar continuidade ao trabalho já iniciado pela equipa educativa e propor e concretizar algumas atividades com base nos objetivos que cada uma tinha para os seus respetivos grupos. Após observação das crianças e de conversas informais com as educadoras cooperantes e sabendo que os “educadores formam uma equipa, procuram apoiar-se mutuamente e transformar a sua compreensão das crianças e do desenvolvimento infantil em ideias práticas a serem experimentadas” (Post & Hohmann, 2011, p. 309) delinee e estruturei para a creche uma série de atividades com forte componente sensorial ou de exploração de música e movimento. Para o JI, a pedido da educadora, dinamizei atividades na área das Ciências, uma das menos exploradas da sala de atividades, e pensei e criei um jogo de raiz para trabalhar as cores com determinadas crianças. (cf. Anexo C – fig. 1)

As reuniões e as conversas informais que fui tendo com as educadoras cooperantes, tanto acerca das atividades propostas¹⁹, como sobre as crianças e o seu desenvolvimento²⁰ foram essenciais para responder de forma mais adequada às necessidades e interesses dos grupos em causa e para reformular a minha prática. É quando o trabalho colaborativo é “articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados.” (Roldão, 2007, p. 27).

2.1. O percurso na creche: as intenções

a) Promover a autonomia respeitando a individualidade de cada criança

Tal como referi na caracterização, a maioria das crianças era autónoma, apesar de não estarem todas ao mesmo nível em termos de desenvolvimento motor: algumas necessitavam de mais apoio por parte do adulto, fosse, por exemplo, na hora da refeição ou nas escadas para subir os degraus.²¹

19 “Hoje foi impossível fazer a atividade de pequeno grupo porque as crianças não eram capazes de se sentar à mesa de tão irritadas e cansadas que estavam. Nas atividades dirigidas, as crianças têm que estar dispostas e ser capazes de fazer aquilo que o adulto pensou para elas. Se tal não se verificar é melhor para todos que se altere a rotina.

A educadora e eu concordámos que era melhor fazer a atividade de grande grupo para as crianças libertarem energia e extravasarem as emoções. A atividade correu muito bem, houve muito envolvimento por parte das crianças, connosco e com os seus pares, houve um sentimento de partilha e comunhão.” (Nota de campo de 27 de janeiro de 2014, sala de atividades)

20 “Ao fim do dia, conversei com a educadora cooperante a propósito do D. S., o que me ajudou a perceber algumas das suas atitudes. Fiquei a saber, por exemplo, que não frequentou a creche e por isso há uma série de experiências que não vivenciou, nomeadamente tudo o que seja mais sensorial. Estes momentos são muito importantes e construtivos e ajudam-me a conhecer melhor o grupo de crianças.” (Nota de campo de 2 de maio de 2014, sala de atividades)

21 “Cada adulto da sala leva duas crianças de cada vez pela mão. Para tornar a subida mais fácil, canto canções, lengalengas, conto os degraus, incentivo e elogio as crianças.” (Nota de campo de 8 de janeiro de 2014)

De acordo com o PCS (2013), com a aquisição da marcha, a criança ganha maior autonomia e aprecia alguma independência, mas necessita de confirmar ocasionalmente a presença do adulto e a disponibilidade do mesmo. Procurei respeitar o tempo e o espaço de cada criança e deixar que realizasse as suas ações de forma autónoma, só interferindo quando era solicitada porque “é importante lembrar que nesta fase as crianças necessitam de praticar a independência, mas também necessitam de adultos confiáveis enquanto base segura de apoio.” (Portugal, 2012, p. 10)

b) Proporcionar atividades e experiências sensoriais

Sabendo que é “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções [que as crianças] são capazes de construir conhecimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 23) estruturei para o grupo uma série de atividades que estimulasse os sentidos e promovesse o seu desenvolvimento sensorial e motor. Por exemplo, a partir da obra “O ovo e a galinha”, de Iela e Enzo Mari, propus às crianças explorar o universo dessa ave através da exploração de vários elementos, como por exemplo, uma maçaroca de milho cozido e uma lata com os bago de milho cozido que trouxe para a sala de atividades.

É interessante ver como todas as crianças reagem de forma diferente: algumas preferem tocar, outras provar, cheirar, outras ainda experimentam esmagar, mas não houve nenhuma que não tivesse querido tocar ou provar o milho. Algumas crianças já conheciam os grãos, por isso acharam mais interessante manipular a maçaroca. (Nota de campo, 16 de janeiro de 2014, sala de atividades)

c) Proporcionar atividades de música e movimento

As crianças desta faixa etária aprendem através da ação física (Piaget, 1978). Por isso, o movimento tem um papel primordial nas suas aprendizagens porque a criança aprende a controlar-se, a medir a sua força física e os seus limites (Post & Hohmann, 2011).

Durante a PPS, nas atividades de música e movimento, a tónica assentava na exploração e imitação de sons e na movimentação do corpo todo e de objetos, geralmente ao som de música gravada ou de melodias cantadas de viva voz. No decorrer destes momentos, observei por diversas vezes o prazer das crianças quando ouviam determinados sons e palavras e experimentavam cantar. A música, a melodia, as letras das canções associadas à mímica e ao movimento são essenciais para ajudar a criança no futuro “a expressar-se oralmente de forma autónoma” (Canez, 2008, p. 21).

A reação das crianças quando viram o saco do peixe foi imediata e de enorme alegria: S. B. começou a agitar os braços e a rir, V. e C. a esticar os braços para agarrar o peixe. Dançámos todos, J. M. canta o refrão da canção “zig-zag, zig-zag”...(Nota de campo de 31 de janeiro de 2014, sala de atividades)

d) Promover a resolução de conflitos sociais entre pares

Os conflitos e as disputas surgem naturalmente nesta fase de desenvolvimento à medida que as crianças contactam mais umas com as outras e aprendem aos poucos a partilhar brinquedos, a atenção do adulto de referência e a cooperar entre pares.

Ao longo da PPS fui assistindo e mediando alguns conflitos e, no fundo, ajudei a criança “a adiar a satisfação imediata de um desejo, a esperar, a alterar a forma de o satisfazer, (...) considerar as necessidades dos outros e as regras do funcionamento em grupo” (Portugal, 2012, p.11). Adotei sempre uma postura serena e verbalmente consistente com o resto da equipa, deixando claro à criança que certos comportamentos como bater, morder, empurrar, cuspir não eram aceitáveis, que certos limites tinham de ser impostos para o desenvolvimento pleno do grupo e para uma convivência saudável e positiva entre todos, pois “cada oportunidade para disciplinar torna-se uma oportunidade para aprender.” (Brazelton, 2007, p. 179)

Quando conversamos com as crianças após um conflito e lhes mostramos que queremos ajudá-la a pedir desculpa, a criança sente esta atitude com um sinal de respeito e preocupação, percebe que procedeu mal e desculpa-se, geralmente, de forma não verbal.

Após mais um conflito vou falar com V: 'V. eu já te expliquei que não podes tirar os brinquedos das mãos dos amigos, não é? Os brinquedos da sala são de todos os amigos, não são V.? Podes pedir desculpa à C. e devolver-lhe o prato?' V. aproxima-se de C. e faz-lhe uma festa na cabeça (Nota de campo de 8 de janeiro de 2014, sala de atividades)

Regular comportamentos e mediar os primeiros conflitos sociais são parte integrante da rotina de uma sala de creche e, embora, as crianças ainda não conseguissem resolver os seus problemas sozinhas, com muita persistência e dedicação por parte da equipa educativa, estavam já a desenvolver “competências de reflexão e de raciocínio, um sentido de controlo sobre as soluções ou consequências de um problema, a cooperação e confiança em si próprias, nos seus pares e nos seus educadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 92)

Com base nas intenções acima explicitadas, apresento de seguida uma análise crítica e reflexiva da minha intervenção em creche.

2.2. A intervenção no espaço e no tempo

Sabendo que os espaços e os materiais devem ser “cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar” (Lino, 2013, p. 120) quis proporcionar às crianças momentos em que explorassem materiais o mais diversificados possível, de modo a que vivenciassem experiências e sensações novas, mas que de alguma forma também promovessem a interação com o grupo e a equipa educativa.

Indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e dos adultos da sala, desenvolvi sequências de atividades²² partindo de uma obra de literatura para a infância, que servia de mote para diversas explorações no domínio da Expressão Plástica, ou da Música e Movimento e que proporcionaram diversas experiências sensório-motoras, promoveram aquisições ao nível da motricidade fina e grossa e potenciaram o desenvolvimento da Linguagem.

O primeiro livro que explorei com as crianças foi “O ovo e a galinha”, de Iela e Enzo Mari porque “o ovo tem um simbolismo muito rico (...), cabe na mão do bebé, como simbolicamente aí cabe todo o mundo que ele pode explorar, compreender e captar, imaginar, pensar e conhecer” (Santos, 1991, p. 71). Por isso, propus às crianças explorar a galinha, o ninho, o ovo, com atividades de expressão plástica, rasgagem e modelagem (cf. **fig. 5**), ou a exploração de vários elementos, como o ovo cru e cozido e a maçaroca de milho (cf. **fig. 6**).

Já com a obra “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle, criei para as crianças uma animação de história com recurso ao livro e a vários elementos nele presentes (cf. **fig. 7**), as crianças puderam explorar algumas frutas comidas pelo animal (cf. **fig. 8**), fazendo uso de sentidos como o tato, o paladar ou o olfato.



Fig. 5: Modelagem de ovo.



Fig. 6: Exploração de maçaroca de milho.



Fig. 7: Animação de história da lagartinha.



Fig. 8: Exploração de frutas pelos sentidos.

²² Para informações mais detalhadas consultar, p. 15 do Portefolio da PPS em Creche.

As atividades em grande grupo eram dedicadas a sessões de música e movimento em que o grupo se movimentava ao som de canções gravadas ou cantadas e interagia com pares e adultos. Estas atividades potenciaram muitas vezes o desenvolvimento da linguagem, pois as crianças verbalizavam a letra da canção ou imitavam sons de animais, ou foram um meio para explorar o corpo e viver experiências motoras importantes para a sua psicomotricidade, uma vez que as crianças conferiam uma intencionalidade a cada movimento. (Ferrão e Rodrigues, 2010)

A rotina de uma instituição High/Scope organiza-se em torno de uma “programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 197) “e as possibilidades de aprendizagem” (Araújo, 2013, p. 43) de cada uma delas, porque nem todas se desenvolvem de igual forma. Desde o meu primeiro dia de estágio procurei integrar-me e fui integrada pelos adultos responsáveis nos vários momentos da rotina, fosse no acolhimento das crianças, nos momentos dedicados à higiene, refeições, repouso e saída, e nunca os encarei como “uma mera relação de ‘tomar conta’” (Portugal, 2012, p. 8), mas antes como uma oportunidade para estabelecer relações de proximidade e confiança e para ser “uma pessoa referência ou pessoa chave” (Portugal, 2012, p. 9) para cada criança.

Um dos momentos mais sensíveis da rotina eram os períodos de transição. Como são “acontecimentos cruciais para as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 443) recorri várias vezes a estratégias lúdicas, como canções ou lengalengas, mas que envolvessem situações de aprendizagem, de modo a manter as crianças interessadas e calmas.

2.3. O trabalho em equipa

Desde o primeiro dia de intervenção que fui integrada na rotina da sala, com os adultos presentes a acolherem-me como se fosse mais um elemento da equipa educativa, o que me fez sentir segura e confiante das minhas capacidades. Desde o início que recebi um apoio e *feedback* constantes por parte da educadora cooperante e assistente operacional e mantivemos sempre uma “comunicação aberta” (Post & Hohmann, 2011, p. 309).

A reflexão crítica e o questionamento continuado das práticas são indispensáveis à inovação e à resolução de problemas (Portugal, 2012). As conversas informais que fui tendo com a equipa educativa sobre o grupo de crianças, as atividades desenvolvidas, a rotina diária ou a relação com os pais foram muito úteis para questionar e melhorar a minha prática e ajudar a construir a minha identidade profissional.

O trabalho de equipa é essencial para criar tempo de qualidade e interações favoráveis ao

desenvolvimento das crianças. Como defende Katz (1995), o ambiente só é bom para a criança se for bom para o educador que passa o dia com ela. O facto de trabalhar com adultos que promovem o diálogo, a escuta e a cooperação tendo sempre como fim último o bem estar do grupo, foi sentido pelas crianças e contribuiu indiscutivelmente para o seu desenvolvimento global.

2.4. O envolvimento das famílias

O facto de a intervenção ter durado apenas um mês não permitiu que se concretizassem muitos projetos de envolvimento das famílias. No entanto, em parceria com a equipa educativa realizou-se a atividade “Como eram os nossos pais quando nasceram?”²³, em que foi pedido aos pais que trouxessem fotografias suas de quando eram bebés para os seus filhos observarem na sala e, posteriormente, as incluírem nos seus álbuns de família.

Sendo esta uma instituição que segue o modelo High/Scope, “educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 327) e estão habituadas a ser solicitadas e envolvidas na rotina da sala.

A relação que fui construindo com as famílias foi sempre pautada por muita disponibilidade e simpatia. Como não tive oportunidade de conhecer todos os pais, logo no primeiro dia de PPS afixei à entrada da sala uma carta de apresentação, (cf. Anexo D – fig. 1). As famílias que conheci reagiram muito bem à minha presença e aceitaram que fotografasse os seus filhos, o que prova que existe na instituição uma relação de confiança e respeito entre equipa educativa e família.

O contacto com as famílias ocorreu sobretudo durante o acolhimento e a saída da instituição. É no momento da separação, que a boa relação entre famílias e educadores pode fazer a diferença. De acordo com Post & Hohmann (2011), se a criança sentir que existe um elo de ligação forte entre pais e educadores vai sentir-se segura e confiante para permanecer num local onde também tem uma figura de referência.

A partir das 16h30, algumas crianças começam a ir embora. A I. F., pela primeira vez, não quer ir para casa. A mãe e a avó vem buscá-la e quer o meu colo. Sinto que a nossa relação se constrói um bocadinho todos os dias e que sou um adulto de referência para ela. (Nota de campo de 20 de janeiro de 2014, sala de atividades)

²³ Para informações mais detalhadas consultar, p. 26 do Portefolio da PPS em Creche.

2.5. O percurso no JI: as intenções

As minhas intenções para o JI começaram a ser delineadas desde o primeiro momento em que entrei na sala de atividades onde decorreu a PPS. Observei tudo o que se passava dentro e fora daquele espaço e foi com base na observação direta e participante e no diálogo com a equipa educativa que fui delineando as intenções que considere mais adequadas àquele grupo e espaço:

a) Fomentar o respeito e a gestão de conflitos entre as crianças

Como já foi referido na caracterização, o grupo revela algum espírito de cooperação, mas tem uma certa dificuldade em respeitar-se entre si e em sanar conflitos. Considero que o/a educador/a deve ser o “dinamizador [...] da cooperação” (Niza, 2013, p. 158) e por isso assumi sempre um papel interessado e apaziguador em caso de conflito entre as crianças.

Durante uma atividade de desenho, P. tira bruscamente o lápis da mão de M.M. Chamo-o à atenção: 'P., não podes tirar o lápis da mão da M.M., ela estava a usá-lo!' 'Mas eu preciso dele!' 'Podes voltar a dar o lápis e esperar que a M.M. acabe ou então escolher outra cor, pode ser?' A criança devolve o lápis, contrariada e amua. 'Desculpa, P., sabes que não tens razão para ficar assim, acho que sabes que não agiste bem. Não queres pedir desculpa à M.M.?' 'Desculpa.' 'Obrigado, P.', respondo. Uns minutos depois, P. vem oferecer-me um pequeno coração vermelho de papel. (Nota de campo, 22 de abril de 2014, sala de atividades)

A criança em idade pré-escolar começa a revelar competências sociais, a ser capaz de “discriminar e escolher entre interações sociais positivas e negativas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 573) e a ser sensível às necessidades e sentimentos dos outros. Mas “a auto-compreensão da criança desenvolve-se com a colaboração de outras pessoas” (Curry e Johnson, 1990, citados por Hohmann & Weikart, 2011, p. 63), nomeadamente do/a educador/a. Graças à construção de um clima de apoio (Hohmann & Weikart, 2011) entre mim e o grupo, observei que as crianças foram evoluindo neste campo.

Recordo Vasconcelos (1994) quando afirma que os/as educadores/as de infância são “modelos reais, autênticos, verdadeiros, com a sua força e as suas fraquezas, seres humanos, não são heróis ou santos” (Vasconcelos, 1994, p. 8) e acredito profundamente que esta mudança se ficou a dever à minha prática e à relação que estabeleci com o grupo. Graças à forma como falava ou me

conduzia reparei que as crianças começaram a mudar: por exemplo, de tanto insistir para que se dirigissem aos seus pares de forma mais atenciosa ou dissessem “obrigada” e “por favor” as crianças começaram a dizer ou deixaram de atirar o material e passaram a entregá-lo em mão.

b) Incentivar as crianças a comunicar e expressar emoções

Com o advento da linguagem e uma nova capacidade de representar o mundo a criança em idade pré-escolar começa a “pôr os seus sentimentos em palavras, e por isso a moldar e focalizar as suas emoções” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 588). Desde a semana de observação participante que constatei que a capacidade de comunicação das crianças, sobretudo em situações de grande grupo, era muito reduzida e algo inibida, bem como a sua forma de expressar emoções.

Como o jardim-de-Infância é um local privilegiado para o desenvolvimento das capacidades comunicativas, o/a educador/a deve criar oportunidades para que as crianças possam falar e exprimir os seus pontos de vista (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Ao longo destes três meses fui ouvindo as crianças, fui estimulando a sua participação, fui-lhes transmitindo confiança para exporem as suas ideias porque acredito que o educador deve fomentar o diálogo, ensinar a criança a tomar a sua vez e a saber dialogar.

Para concretizar esta intenção propus ao grupo várias atividades e segui diferentes estratégias:

– - Para o Dia do Pai propus às crianças fazerem um postal, em que eu registaria uma mensagem de cada uma e onde posteriormente cada elemento do grupo assinaria a palavra “Pai”, por meio da escrita ou carimbagem. Para proceder ao registo conversei com as crianças individualmente e escrevi o que cada uma delas dizia sobre o seu pai. Fui ajudando as crianças a falar dos seus sentimentos através de palavras soltas e perguntas simples, mas que de certeza provocam “imagens, analogias e recordações, significados e sonhos” (Rodari, 1999, p. 19):

Chamo a A: 'O que gostavas de dizer ao teu pai? O que gostavas que escrevesse aqui no postal?' A. abre um enorme sorriso e diz sem hesitar 'És bonito, Pai!' A seguir, vem P. e, com a sua habitual espontaneidade, não precisa de muito estímulo: 'Que sejas feliz para sempre!' Chamo o D., vem a olhar para o chão. Converso com ele mas não parece disposto a dizer nada. Sugiro-lhe que vá pensar sobre o assunto, sem pressas. Da parte da tarde, após o repouso vem ter comigo e diz-me: 'Já sei, Catarina, gosto de te abraçar, Pai'. (Nota de campo, 19 de março de 2014, sala de atividades)

- Com vista a desenvolver o discurso oral e a capacidade de comunicação, nomeadamente em grande grupo, e a estimular a imaginação, levei para a sala a “Caixa Mágica” (cf Anexo C – fig. 2): esta ferramenta foi útil para explorar o sentido da Visão²⁴, mas sobretudo para as crianças expandirem a capacidade de narrar acontecimentos, transmitirem informações ou contarem histórias, uma vez que estas últimas “tendem a reflectir emoções que elas próprias experimentaram.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 592)

P. põe a cabeça dentro da caixa e começa a falar: 'vejo pombos, macacos, girafa, ovelhas. A girafa está a olhar para o macaco e está zangada porque o macaco fez alguma coisa de mal, não é amigo dela, porque a girafa não gosta dele porque são diferentes. (Nota de campo, 7 de abril de 2014, sala de atividades)

- Para a hora do Conto, optei por levar livros que contavam histórias diferentes daquelas a que o grupo estava habituado, obras com uma narrativa mais aberta, poética, sem uma moral necessariamente definida, que fizesse o grupo pensar, para posteriormente falar sobre elas.

No momento do conto, li 'O Nadadorzinho', o livro de Leo Lionni. (...) Escolhi esta obra para continuar a trabalhar o universo do mar, mas também para abordar as questões da solidariedade, entajuda e a cooperação que, às vezes, sinto que falta ao grupo. (...) Conversámos sobre o tema e o enredo foi interiorizado pelas crianças: 'ele era o olho, o que via, era o mais esperto!', disse a D. Realcei o facto de o Nadadorzinho pensar pela sua própria cabeça e de ter a noção do perigo - sendo esta a razão da sua sobrevivência - de ser corajoso e curioso, o que lhe permite sair e descobrir o mundo. Algumas crianças destacaram o fim da história, quando todos se unem 'para formar um peixe grande, maior que o atum!', disse o J., porque 'quando estamos juntos somos mais fortes', concluiu S. (Nota de campo, 5 de maio de 2014)

24 A “Caixa Mágica” surgiu no seguimento da sequência de atividades “Os 5 sentidos”, para explorar a Visão. A ideia inicial era explicar às crianças que para ver é necessário existir luz. Durante a experiência cada criança colocava a cabeça dentro de uma caixa de papelão pintada de negro e coberta com um pano da mesma cor e abria os olhos para se dar conta de que no interior do caixa não via nada. Posteriormente, eu dava às crianças uma lanterna, elas acendiam-na e descobriam uma série de imagens: fotografias de paisagens, seres humanos, animais ou ilustrações de personagens suas conhecidas.

c) Dinamizar a área da Ciência

A área da Ciência, que foi objeto de grande dinamização no decorrer da minha PPS, era um dos recantos da sala menos explorados²⁵. A “curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79) e, segundo Siraj-Blatschford (2007), as crianças precisam de compreender as ideias e os procedimentos científicos por elas próprias, mas o adulto tem um papel essencial neste processo e deve encorajá-las a falar das suas ideias. Por isso, procurei sempre apoiar e incentivar o grupo nas suas descobertas científicas.

A sequência de atividades sobre os Cinco Sentidos²⁶ e o trabalho de projeto “Porque é que a água do mar é salgada?” foram essenciais para trabalhar esta área de conteúdo. As crianças envolvidas puderam, por exemplo, descobrir e explorar características de vários elementos naturais trazidos da praia (cf. **fig. 9**) ou, “como os processos científicos são usados no desenvolvimento e na verificação de ideias” (Glauert, *in* Siraj-Blatschford, 2007, p. 72), realizar experiências como a dissolução de sal marinho em água (cf. **fig. 10**) e perceber de que forma a rocha sal-gema é responsável pela salinização da água (cf. **fig. 11**).



Fig. 9: Exploração de algas, rochas e bivalves.



Fig. 10: Experiência de dissolução com sal marinho.



Fig. 11: Experiência de salinização com a rocha sal-gema.

d) Elaborar um alfabeto com as crianças para a sala

A sala onde realizei a PPS não dispunha de um alfabeto e as crianças tinham muito pouco contato com o código escrito. Desde o início da PPS reparei que alguns elementos do grupo tinham curiosidade em relação à palavra escrita e, como a criança “toma consciência da relação entre a linguagem falada e a escrita através de 'encontros' variados com o texto escrito” (Riley, *in* Siraj-

²⁵ Dados recolhidos através de entrevista semi-diretiva a educadora cooperante.

²⁶ Para informações mais detalhadas consultar, pp. 16-25 do Portefolio da PPS em JI.

Blatschford, 2007, p. 42), fiz uma proposta à equipa educativa e ao grupo de crianças no sentido de construirmos um alfabeto para a sala de atividades, sendo a reação de ambas as partes positiva.

Segundo Riley (2007), para as crianças compreenderem que as letras do alfabeto são símbolos, que representam sons que elas ouvem durante o discurso, têm de estar expostas ao texto escrito porque só dessa forma terão consciência de que as letras do alfabeto não representam apenas os sons da fala mas também podem ser justapostas de maneira a formar palavras e posteriormente frases. Esta capacidade que a criança vai adquirindo e formando gradualmente pode ser essencial para que mais tarde inicie com sucesso o processo de leitura. A meu ver, o educador de infância, a par da família, tem um papel importante na aquisição das competências da leitura e da escrita. Embora não defenda uma escolarização precoce da criança, é incontestável que a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral e a abordagem à escrita fazem parte da educação pré-escolar, tal como surge nas OCEPE:

Não se trata de uma introdução formal e 'clássica' à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a 'leitura' da realidade, das 'imagens' e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente. (ME, 1997, pp. 65-66)

O facto de ter começado a construir com as crianças o alfabeto para a sala de atividades também fez despoletar, em alguns elementos do grupo, uma grande curiosidade em relação à escrita e progressos notáveis em relação a esse campo, que serão objeto de análise no capítulo III deste relatório.

2.6. A intervenção no espaço e no tempo

“O espaço, o modo como está organizado, é muito importante. Influi no nosso comportamento, na nossa disposição e condiciona fortemente as práticas” (Neves e Martins, 2000, p. 95). Por isso cabe à equipa educativa pensar e criar “um ambiente organizado, atractivo e entusiasmante”(Siraj-Blatschford, 2007, p. 17), que envolva as crianças de forma ativa nas suas aprendizagens.

Como defendem Guimarães e Kramer (2009, p. 93) a “atmosfera física dos espaços interfere na qualidade das experiências relacionais e emocionais das crianças” e, nesse sentido, introduzi algumas alterações ao espaço físico e à rotina da sala, como os cartões que sinalizavam as diferentes

áreas de atividade e o Mapa de Atividades. Estes instrumentos também ajudaram a favorecer o contato com o código escrito e o subsequente interesse pelas letras e a escrita. Algumas alterações no espaço e da rotina prenderam-se também com a implementação do trabalho de projeto realizado com o grupo de crianças e que englobou as várias áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (ME, 1997), como é o caso da Expressão Plástica, com a realização do Tríptico sobre o Mar (Cf. Anexo E – fig. 1), da Expressão Dramática com a apresentação do trabalho de projeto, em que as crianças apresentaram uma pequena dramatização com fantoches construídos por si (Cf. Anexo E – fig. 2), ou da Matemática com o grupo a construir conjuntos com os elementos naturais trazidos da praia (Cf. Anexo E – fig. 3). Domínios como o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ou a Expressão Musical foram abordados de várias formas através de canções ou rimas e jogos fonológicos, mas também através da construção de livros em que escrevemos e ilustrámos o tema dos Cinco Sentidos, por exemplo (Cf. Anexo E – fig. 4).

À medida que a PPS foi avançando e estabeleci relações de confiança e afeto com o grupo fui dinamizando mais os momentos em grande grupo: para criar um ambiente educativo mais caloroso e lúdico, integrei com frequência no seu quotidiano canções, rimas, lengalengas, uma vez que são “um excelente meio de desenvolvimento, permitindo que a criança possa usufruir de satisfações imediatas, (...) e pode contribuir ao nível da comunicação verbal e não-verbal, no que diz respeito a aspectos cognitivos, afectivos/emocionais e motores.” (Gomes e Simões, 2007, p. 127); planifiquei e dinamizei as sessões de psicomotricidade, que contribuíram, em grande medida, para criar laços mais fortes com o grupo, pois eram momentos de muita ludicidade e interação, onde as crianças muitas vezes extravasam as suas emoções.

2.7. O trabalho em equipa

Desde o início do estágio em JI que recebi por parte da equipa educativa o apoio e a liberdade necessários para desenvolver uma intervenção que fosse positiva para o grupo de crianças e os adultos envolvidos, e aprendi que quando se trabalha de forma colaborativa cada indivíduo tem um contributo a dar (Roldão, 2007). Como já foi referido, a educadora cooperante apontou alguns caminhos possíveis a explorar, como dinamizar a área da Ciência, e incentivou-me a dinamizar momentos em grande grupo como a hora do Conto ou as sessões de Psicomotricidade. Foi no decorrer destas últimas que senti maior apoio e sintonia por parte da equipa educativa.

Quando entrámos na rotunda a educadora cooperante começou a fingir que era um polícia. Mandou-nos parar e disse que entrámos na rotunda no sentido inverso. Eu enquanto

'condutora do autocarro' assumo a responsabilidade e peço desculpa à 'sra. Agente'. Apreciei a atitude da educadora porque de forma lúdica, entrou no jogo e sem interromper o momento corrigiu-me. (Nota de campo, 14 de maio de 2014, ginásio, sessão de Psicomotricidade)

Ao longo da PPS, fui definindo estratégias e atividades com a educadora cooperante que me aconselhou por vezes a melhorar ou a alterar o que tinha planeado em função das necessidades do grupo. No entanto, em algumas ocasiões senti que faltou uma “comunicação aberta” (Post & Hohmann, 2011, p. 332) e uma relação de maior proximidade, essenciais para que o trabalho colaborativo entre a equipa educativa tivesse sido mais efetivo.

2.8. O envolvimento das famílias

Para me apresentar às famílias, tal como na creche, comecei por elaborar uma carta de apresentação e a minha relação com as famílias das crianças foi-se estreitando através de conversas informais, que ocorriam sobretudo no momento do acolhimento.

Durante o acolhimento, a educadora cooperante apresentou-me a mãe da M.I. que reagiu de forma efusiva à minha presença: 'Ah, finalmente conheço-a! A M.I. fala tanto da Catarina, das histórias da Catarina, das canções da Catarina!'" (Nota de campo, 18 de março de 2014, sala de animação sócioeducativa)

Durante a realização do trabalho de projeto também pedi a colaboração das famílias (cf. Anexo D – fig. 2) e, embora nem todas tenham respondido, as que participaram fizeram-no com muita celeridade e entusiasmo, enviando pelas crianças cartas (cf. Anexo D – fig. 3) ou livros relacionados com o tópico do projeto e até mesmo conchas e búzios para completar a maquete da praia construída no âmbito do projeto. No final do trabalho, as famílias deram o *feedback* das crianças em casa, com mensagens enviadas para a sala de atividades.

A M. I. foi a primeira a chegar à sala após o repouso. Mostrou-me um saco de conchas e búzios que tinha trazido de casa para a maquete que construímos no âmbito do projeto. Contou-me que as apanhou com a mãe e que queria muito trazê-las para “a nossa praia”. É interessante ver que as crianças se empenham no projeto, falam dele em casa e trazem material para enriquecer um trabalho comum.” (Nota de campo de 9 de maio de 2014, sala de atividades)

As relações que estabeleci com as famílias foram sempre de grande cordialidade e imensa simpatia porque considero importante que estas se interessem “pela vida do jardim-de-infância, pelo que acontece na sala de actividades e pela evolução dos filhos” (Vasconcelos, 1997, p. 201).

No capítulo seguinte, descreve-se a problemática que considerei mais relevante ao longo da PPS: a descoberta da Linguagem Escrita no JI. Algumas das intenções já referidas anteriormente, como a elaboração do Alfabeto e as explorações a ele associadas, voltam a ser objeto de reflexão mais pormenorizada de forma a pensar e ilustrar a minha intervenção práctico-pedagógica e o impacto que teve no grupo de crianças.

III. A descoberta da Linguagem Escrita no Jardim de Infância

Neste capítulo irei aprofundar a problemática mais significativa da PPS, tendo em conta as minhas intenções pedagógicas e a reflexão sobre a intervenção, analisada no capítulo anterior. A partir de um referencial teórico, elaboro uma análise reflexiva sobre a descoberta da Linguagem Escrita no Jardim de Infância, uma vez que foi nesta valência que observei, por parte de algumas crianças, um interesse acrescido pelo universo da Escrita. Em paralelo, explicitarei as atividades que desenvolvi no domínio da problemática durante a PPS.

Os dados relevantes da problemática foram recolhidos através de observação participante, que Ferreira (2010) define como o encontro com o “outro”, e permitiu-me “recolher ou produzir a informação prescrita pelos indicadores” (Quivy & Campenhout, 2005, p. 165). A consulta documental tem um carácter fundamentalmente qualitativo e assenta sobretudo nas produções orais e escritas das crianças, transpostas para as notas de campo, um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 150) e ilustradas por fotografias que fui tirando ao longo do estágio da PPS e que oferecem “dados descritivos” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 183) relevantes.

3. “*Diz-me as letras e eu escrevo*”: a definição da problemática e as questões de partida

A frase que dá título a este relatório foi proferida por S., uma das crianças que mais desafios me colocou, estimulou e surpreendeu.²⁷ A situação que descrevo abaixo aconteceu num momento de atividade livre e ilustra bem como as crianças são construtores das suas aprendizagens, nomeadamente no que diz respeito à linguagem escrita.

Sento-me à mesa com S. para ver o que está a fazer. 'O que estás a desenhar, S.?' 'Sou eu e a M.I. à chuva com um guarda-chuva, um sol. Tenho que fazer um arco-íris. Que cores tem o arco-íris, Catarina? Quantas são?' Em vez de lhe responder, sugeri-lhe que fosse ver à enciclopédia que já tínhamos consultado para o projeto. Foi buscá-la à área da Ciência, encontrou [uma imagem do] o arco-íris e contou as cores. Acabou o desenho. Perguntei-lhe se queria que registasse o que tinha dito e respondeu-me prontamente: 'Não, diz-me as letras e eu escrevo!' (Nota de campo de 22 de abril de 2014, sala de atividades) (cf. fig. 12)

²⁷ Foi com esta criança que realizei o portefólio de avaliação no final da PPS em JI. Para informações mais detalhadas, consultar pp. 68-79 do portefólio da PPS em JI em anexo.



Fig. 12: O desenho do S. e a frase que registou.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a partir dos 4 anos as crianças começam espontaneamente a fazer perguntas do tipo “como se escreve?” ou “como se diz?”. Partindo destes pressupostos e do crescente interesse por parte das crianças em relação ao tema coloquei algumas questões de partida: i) De que maneira é que a exposição ao código escrito influencia as produções escritas das crianças?; ii) De que forma a consciência fonológica interfere e facilita o processo de escrita?; iii) Qual a importância do contacto com os livros nesse processo?

Seguidamente, vou descrever o caminho percorrido na obtenção destas respostas com o objetivo de responder à questão essencial: de que forma constroem as crianças a Linguagem Escrita?

3.1. A importância do registo escrito

Segundo Mata (2008), as crianças que se envolvem desde cedo na utilização da linguagem escrita, vendo “outros a ler e a escrever” (Mata, 2008, p. 14) vão começar a desenvolver uma perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita e adquirir capacidades e vontade para começar a escrever e ler.

Logo nos primeiros dias da PPS, pude observar o interesse que algumas crianças demonstravam pela escrita. Quando chegava altura de registar, fosse as minhas notas de campo, ou as impressões das crianças sobre uma visita de estudo numa cartolina, havia sempre um grupo de várias crianças que me perguntava o que estava a escrever e demonstrava contentamento ao identificar algumas letras escritas. Geralmente, as crianças têm facilidade em encontrar as letras do

seu nome, “sobretudo se o nome inclui várias vogais e, no conjunto, tem poucas letras.” (Marques, 2008, p. 19)

Registrar na sala do JI é um ato importante porque guarda a memória do grupo e valoriza o que dizem as crianças. De acordo com Neves e Martins (2000), quando um educador regista está de forma implícita a passar muitas mensagens ao seu grupo, nomeadamente sobre aspetos convencionais do sistema de escrita: por exemplo “que as palavras se alinham pela ordem que as proferimos; tudo o que se diz se pode escrever; que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo; que as letras se desenham seguindo certos percursos” (Neves & Martins, 2000, p. 66).

3.2. A exposição ao código escrito e a experiência de escrita

Como já foi referido anteriormente as crianças tinham pouco contato com o código escrito, essencial para as “conduzir ao conhecimento dos aspetos formais e metacognitivos da linguagem” (Taquelim, 2011, p. 19). Uma das formas de alterar essa realidade passou também por mudanças ao nível do espaço físico e da rotina. Propus à educadora cooperante construir e introduzir um novo instrumento regulador da rotina, como um Quadro das Áreas e uns cartões que sinalizassem de forma clara as várias áreas da sala (Cf. Anexo F – figs. 1, 2 e 3) . Estes novos instrumentos da sala foram essenciais para que as crianças se apercebessem de que os “suportes de escrita” (Mata, 2008, p. 15) são muito variados e tanto podem ser livros, como etiquetas de material ou o nome das crianças e que o seu conteúdo varia conforme a função que se lhes atribui.

Foi durante o processo de elaboração dos cartões e do quadro que teve lugar a primeira atividade formal de escrita, tal como é descrita na nota de campo abaixo:

Hoje, conversei com as crianças sobre a necessidade de criarmos um quadro com as áreas da sala para que seja mais fácil escolherem onde querem brincar. Por isso, mostrei ao grande grupo as fotografias que iriam sinalizar as áreas e figurar posteriormente no quadro e identificaram-nas sem qualquer dificuldade. Enquanto parte do grupo quis ir brincar para a sala contígua, algumas crianças ajudaram-me a registar por escrito os nomes das áreas. Todas reagiram com entusiasmo: 'Eu quero a matemática!', disse S., 'eu vou escrever 'fantocheiro', afirmou M. I. pegando na fotografia. As crianças olhavam para as letras maiúsculas que compunham cada palavra e escreviam na folha letra a letra. À medida que viviam este processo de escrita, iam fazendo referências ao seu mundo: 'O nome da minha mãe começa por esta letra!', diz S. apontando para o 'M'; 'a minha letra é esta!', diz M. I. apontando para o 'I' (Nota de campo de 20 de março de 2014, sala de atividades)

Nesta primeira abordagem à escrita, optei por dar às crianças as palavras escritas em letras maiúsculas, com as sílabas marcadas. Embora não deva ser o único tipo de escrita a desenvolver com as crianças, a cópia pode ser mais do que um exercício mecânico e sem sentido. Pode ser necessária para “transpor de um plano para outro, de um tamanho para o outro, perceber onde termina uma palavra e começa outra, decidir o que fazer ao resto da palavra que não coube na linha, adequar o tamanho das letras ao papel, enfim, resolver uma série de problemas” (Neves e Martins, 2000, p. 70). Escolhi palavras que integrassem o seu quotidiano e com as quais o grupo tinha, de certa forma, uma ligação afetiva porque “as palavras, os conceitos mais ou menos lógicos que elas exprimem, só constituem um enriquecimento se forem o resultado e o prolongamento da nossa experiência pessoal, incorporados à nossa vida” (Freinet, 1973, p. 55). De acordo com Marques (2008), as crianças em idade pré-escolar já têm uma ideia formada sobre o que se pode representar pela escrita e numa fase inicial só escrevem os nomes das coisas porque para elas representam algo de concreto e palpável, são elementos da realidade e propriedades dos objetos.

No decorrer da atividade apercebi-me de que algumas crianças pareciam já conhecer algumas convenções da escrita (Cf. **fig. 13**), como a direccionalidade, enquanto outras ainda procuravam caminhos mais próximos do desenho (Cf. **fig. 14**), uma vez que este “precede a comunicação escrita” (Sarmiento, 2006, p. 2).

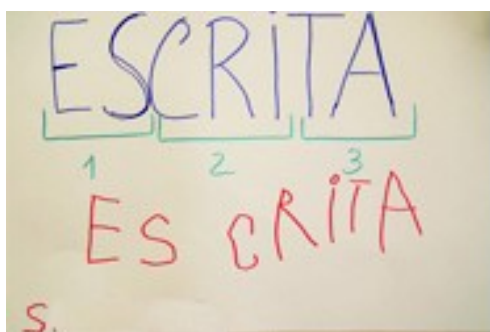


Fig. 13: A escrita já denota uma certa direccionalidade.



Fig. 14: A escrita ainda tem contornos de desenho.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), no processo evolutivo de aprender a ler e escrever, as crianças vão formando ideias e colocam várias hipóteses, desenvolvendo conceptualizações sucessivas sobre a escrita. Na sua obra fundamental, *Psicogênese da Língua Escrita*, as autoras distinguiram os vários níveis evolutivos, que oscilam entre a indiferenciação de desenho e escrita até à correspondência alfabética texto/som:

1) Nível pré-silábico: a criança não estabelece vínculo entre a linguagem oral e a escrita; usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra; tem uma leitura global, individual e instável do que escreve, só ela percebe o que quis escrever;

- 2) **Nível silábico:** a criança usa uma letra como forma de representar cada sílaba e não lhe atribui valor fonético, começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras, conservando as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres para ser possível escrever uma palavra, e descobre que a escrita representa o discurso oral, sendo capaz de o segmentar;
- 3) **Nível silábico-alfabético:** a criança assimila a fase anterior fazendo alguns ajustamentos, escolhe as letras em função do seu som e compreende que a escrita representa o som da fala e consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, tentando combinar sons, ainda que a sua escrita não seja sociável;
- 4) **Nível alfabético:** a criança compreende que a escrita tem uma função social, começa a ser capaz de analisar os fonemas que compõem as palavras e escolhe corretamente as letras tendo em conta o seu valor sonoro. É neste nível que começam a surgir os primeiros problemas de ortografia.

Não sendo o objetivo deste trabalho, não foi feito nenhum estudo quantitativo que recaísse sobre as produções de escrita das crianças, e por essa razão não é possível classificar o nível em que cada uma se encontra. No entanto, através da observação direta, pude reparar que havia crianças que não demonstravam ainda interesse, nem formulavam hipóteses sobre a escrita, outras ainda não a distinguem do desenho e algumas começavam a encontrar uma relação entre a escrita e os sons da fala, ie, as crianças do grupo encontravam-se em diferentes frases.

3.3. O despertar da consciência fonológica: a importância dos jogos de linguagem

Como afirma Viana “a estimulação e o desenvolvimento do interesse pela comunicação escrita deverá ter como ponto de partida o interesse pela comunicação oral, que a antecede e prepara” (Viana, 2006, p. 7) e a autora recomenda os jogos de linguagem, como lengalengas, rimas infantis e histórias rimadas como estratégias para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular.

Para trabalhar a consciência fonológica, que Sim-Sim, Silva e Nunes definem como “a capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais, analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 48), recorri diversas vezes ao uso de rimas, canções e jogos fonológicos. Estes momentos surgiram de forma dirigida e pensada porque tive consciência de que “a ênfase dada à necessidade de contactar com o impresso não pode conduzir a que este contacto apareça divorciado do uso da linguagem oral.” (Viana, 2006, p. 10)

Uma das atividades pensadas para promover a consciência fonológica das crianças foi a do “saquinho das rimas”, como descreve a nota de campo abaixo:

Chamei as crianças para a roda cantando a canção 'a Saquinha das surpresas'. O grupo estava calmo e atento e expliquei o que íamos fazer. Num saco coloquei vários objetos do cotidiano ou familiares às crianças e cada uma delas retirou um e nomeou-o. (...) Depois de identificadas as peças, tinham que encontrar quais as palavras que rimavam entre si. As crianças encontraram rapidamente as respostas e perceberam que 'girafa' e 'garrafa' terminam com o mesmo som, bem como 'mola' ou 'bola' ou 'rato' e 'gato'. Ao usar vários brinquedos sabia que corria o risco de as crianças quererem brincar com eles em vez de participarem na atividade, mas isso não aconteceu porque o grupo manteve-se sempre interessado. (Nota de campo, 9 de maio de 2014, sala de atividades)

No entanto, também houve momentos em que de forma espontânea se desenvolveu a consciência fonológica do grupo através de simples tarefas de manipulação de sílabas e sons, como ilustram as duas notas de campo seguintes:

Com as primeiras crianças que foram chegando do repouso, explorei de forma cantada ou lida algumas canções e rimas do livro 'Cantar Juntos 2'. Às vezes, não acabava as frases ou omitia a última sílaba das palavras para as crianças adivinharem o fim, o que aconteceu sempre! Brincamos com os sons das palavras, o ritmo das frases, com as pausas e os silêncios. Foi um pequeno momento precioso! (Nota de campo 9 de maio de 2014, sala de atividades)

Enquanto aguardava a educadora e que o grupo estivesse todo na sala, improvisei um jogo com os que foram chegando. Fizemos uma roda pequenina no chão e fui buscar a caixa com as letras magnéticas. Cada criança tinha que fechar os olhos e tirar uma peça para em seguida dizer palavras que comesçassem com a letra que lhe tinha calhado. S e M. I. dão várias respostas, entusiasmados respondem pelos amigos. Há crianças, sobretudo mais novas, que não sabem responder, outras inventam palavras que não existem e a partir delas descobrimos outras: 'Geda? Geda não existe, D., mas geada existe! Sabes o que é?', pergunto-lhe eu. (Nota de campo de 16 de maio de 2014, sala de atividades)

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), as crianças em idade pré-escolar apresentam um relativo sucesso em tarefas silábicas, uma vez que as sílabas são “unidades perceptivas salientes”

(Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 50), mas o mesmo já não acontece com os segmentos fonémicos por serem entidades mais abstratas “já que são co-articulados (ou seja: não existem fronteiras explícitas entre os fonemas quando são pronunciados dentro das palavras)” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 50). É por essa razão que as crianças começam muitas vezes a escrever de forma silábica, isto é, colocando uma letra (ou pseudo-letra) por cada sílaba que identificam nas palavras. (Viana, 2006, p. 4)

Como já foi descrito no capítulo anterior recorri diversas vezes à exploração de lengalengas, rimas e canções para desenvolver a consciência fonológica do grupo, fosse em situações de grande grupo ou em momentos de transição. Como está expresso nas OCEPE (ME, 1997), a exploração da estrutura sonora das palavras é recomendável e deve basear-se no “carácter lúdico da linguagem, [no] prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações. As rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar” (ME, 1997, p. 67).

3.4. O que se vê (e ouve) nos livros

Uma vez que “a leitura é uma das estratégias mais poderosas para que as crianças contactem com o estilo escrito da língua, com novo vocabulário, e com estruturas gramaticais de complexidade diversa da que encontram na linguagem oral” (Viana, 2006, p. 9), os livros sempre tiveram um papel preponderante ao longo da minha PPS.

Como defende Veloso (2011), a leitura deve ser um ato enraizado mesmo antes de se saber ler porque a criança quando olha para o livro e a sua composição gráfica, explora as ilustrações e a sua linguagem, mas observa também as palavras e habitua-se às regularidades do código escrito.

Parece-me essencial que a abordagem ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita não seja antecipado ou imposto à criança, mas se faça de forma lúdica, criando relações afetivas com as letras e as palavras. Como “o verbo ler não suporta o imperativo” (Pennac, 1993, p. 11), é importante que as crianças gostem de ler e gostem de livros, o apreciem como um objeto que lhes é próximo e querido, se familiarizem com ele numa idade precoce para que este se torne um elemento presente no seu quotidiano.

A hora do conto era um dos momentos da rotina diária mais apreciados pelo grupo. De acordo com Veloso (2011), contar e ouvir histórias em grande grupo é essencial para estimular a linguagem oral e a comunicação, mas simultaneamente desenvolver uma série de competências linguísticas e promover a consciência fonológica e a emergência da escrita, bem como a aprendizagem da leitura que é também o “resultado de milhares de interações com o mundo da

escrita, das imagens e dos sons. Ela acontece tanto mais eficazmente quanto maior for o 'convívio' da criança com os livros, as histórias e o material de escrita em geral” (Marques, 2008, p. 8).

Uma das obras que levei para a sala de atividades, com o objetivo de continuar a promover a consciência fonológica, e que maior impacto teve nas crianças foi “O que se vê no ABC”, de Daphne W. Rocha e Danuta Wojciechowska, como se pode ler abaixo.

Em grande grupo, li a história “O que se vê no ABC” (...). Esta obra liga as letras do alfabeto a imagens sugestivas e cria um jogo de formas que é muito útil para crianças que se estão a familiarizar com o alfabeto. Recorre a cores quentes e vibrantes e explora a forma das letras para construir as ilustrações de cada uma delas. É um livro muito simples e apelativo, com um texto feito de frases curtas e muitas aliterações. As crianças estavam muito envolvidas e durante a leitura foram sugerindo e acrescentando outras palavras à história, recorrendo com frequência aos nomes das crianças do grupo: 'A, de astronave, mas também de Andreia e abelha!', disse entusiasmado o S. 'O elefante parece um E!', acrescentou o F. 'Já repararam nesta frase 'O rei do riso é o mais rico'? Qual é o som que mais vezes se repete?', perguntei eu. 'O 'rrr'!' disseram algumas crianças. (Nota de campo de 29 de abril de 2014, sala de atividades)

3.5. A construção e apropriação do Alfabeto

A construção do alfabeto nasceu de um desafio que fiz às crianças, após conversas informais com a equipa educativa. O ponto de partida era que o grupo incorporasse as letras do alfabeto e através do seu corpo “desenhasse” as várias linhas que compõem os símbolos do alfabeto. Para tal, um pequeno grupo de crianças viria comigo à vez para o ginásio da instituição, onde eu fotografaria a construção do alfabeto (Cf. **figs. 15, 16, 17**). Antes de cada sessão mostrava às crianças um cartão com a letra a registar e, através da observação, explorávamos o seu traçado, de forma a que pudessem representá-la com os corpos. Esta proposta englobou várias áreas de conteúdo como a Expressão Motora, na promoção da motricidade global e fina, a Expressão e Comunicação, na promoção da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ou a Formação Pessoal e Social, na promoção da consciência de si e do outro⁴.

As fotografias do alfabeto seriam depois impressas e ilustradas pelas crianças, com símbolos cuja letra inicial fosse a mesma. Por várias razões que se prenderam com a organização e alterações à rotina, este processo foi longo e de difícil concretização e a educadora cooperante acabou por

⁴ Para informações mais detalhadas consultar p. 38 do Portefolio da PPS em JI em anexo.

afixar na parede da sala um alfabeto, oferecido por uma publicação infantil, num período em que estive ausente por férias escolares. No entanto, todas as crianças participaram e se apropriaram do seu alfabeto, ilustrando as suas letras (Cf. fig. 18).



Figs. 15, 16, 17 e 18: As crianças corporalizam as letras do alfabeto. Para posteriormente o ilustrarem e ficarem com ele à disposição na sala.

O surgimento do alfabeto na parede da sala de atividades despoletou um interesse do grupo pelas letras. Este instrumento proporcionou novas aprendizagens, ofereceu segurança e autonomia às crianças, que sempre que queriam escrever e experimentar o traçado das letras podiam agora observar o alfabeto e prosseguir na tarefa sozinhos ou de forma mais autónoma. Serviu igualmente de suporte a várias atividades ou jogos. (Cf. Anexo C – figs. 3 e 4)

(...) enquanto a educadora cooperante preenchia os registos diários, propus às crianças presentes jogar a um jogo que construí: trata-se de um alfabeto que tem que ser completado com conchas e lapas que estão escondidas num tabuleiro com areia. Lembrei-me de fazer este jogo na sequência do projeto, com alguma matéria-prima trazida da praia. O objetivo é que as crianças descubram as letras, as identifiquem e consigam ordená-las por ordem alfabética. Como o grupo tem demonstrado um interesse crescente pelo tema resolvi pensar em mais uma forma de o abordar, desta vez de forma mais sensorial e lúdica. (...) S. e M. I. perceberam de imediato o objetivo do jogo. O D. C. e L., mais novos, estavam mais interessados em tocar e sentir a areia. Também encontravam as conchas mas nem sempre conseguiam identificar as letras. É interessante observar que o despertar do interesse pelas letras nas crianças mais novas nasce muitas vezes do entusiasmo que veem nos amigos mais velhos, que têm uma clara consciência de que estão aprender uma ferramenta importante para as suas vidas. (Nota de campo de 30 de abril de 2014, sala de atividades)

3.7. O Quadro da Escrita

O surgimento do alfabeto na sala e as atividades que fui desenvolvendo com as crianças, nomeadamente as que exploravam e promoviam a consciência fonológica, fez com que o quadro da Escrita fosse umas das áreas mais frequentadas pelas crianças. Aqui, elas brincavam com as letras, copiavam-nas, faziam tentativas de escrita em busca de palavras familiares. Enquanto as crianças mais novas escolhiam na maioria das vezes as letras magnéticas para escrever ou reproduzir a sequência do alfabeto (Cf. **figs. 19, 20**), e às vezes recorriam à caneta para escrever uma letra em falta, os mais velhos preferiam “a pena” para registar o que lhes apetecia (Cf. **Figs. 21 e 22**). Cada um deles estava à sua maneira a criar uma ligação com a escrita e com o ato de escrever.



Figs. 19 e 20: A criança constrói o alfabeto no quadro de escrita com letras magnéticas. Quando não encontra a letra “K” escreve-a à mão e prossegue na tarefa.

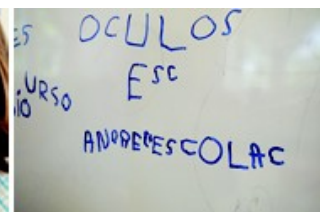


Fig. 21 e 22: As crianças escrevem palavras que encontram impressas nas paredes da sala ou o seu nome, exploram e formulam as suas hipóteses em busca de um sentido para a linguagem escrita.

Segundo Ferreiro & Teberosky (1986) a criança tem um papel ativo no seu processo de aquisição da linguagem escrita e esta aprendizagem é encarada como uma atividade consciente e voluntária com implicações psicológicas relevantes: o desenvolvimento do pensamento simbólico, o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstracto. De acordo com as duas autoras piagetianas, o sujeito cognoscente, “que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 26), está presente no processo de aprendizagem da língua escrita. Quando às vezes observava algumas crianças a escreverem no quadro da escrita e a manipularem as letras de forma a construírem palavras que para si faziam sentido via precisamente esses sujeitos cognoscentes e ativos.

Como sustenta Ferreiro (1995), as crianças não são meros aprendizes pois vão adquirindo novos comportamentos durante o seu desenvolvimento, o que leva a novos saberes, “para adquirir conhecimento sobre o sistema de escrita, as crianças agem da mesma maneira do que em outras áreas do saber: tentam assimilar a informação proporcionada pelo meio”(Ferreiro, 1995, p. 23). Após longos anos de investigação e trabalho de campo com crianças em idade pré-escolar, Ferreiro

sustenta que elas “experimentam a palavra para descobrir as suas propriedades, experimentam o objeto para testar as suas 'hipóteses', pedem informações e tentam extrair um sentido da massa de dados coletados” (Ferreiro, 1995, p. 24). Estas teorias são verdadeiras construções, que muitas vezes ultrapassam o entendimento do adulto, e de acordo com Piaget (1977) funcionam como esquemas de assimilação, através dos quais as informações são interpretadas e permitem assim que as crianças deem um sentido ao que escrevem e exploram através da escrita.

Ao longo da PPS, procurei criar um ambiente físico e psicológico estimulante e desafiador, que fosse motor de novas aprendizagens, para que o grupo de crianças construísse o seu próprio caminho na descoberta da Linguagem Escrita, pois considero que compreender o

desenvolvimento das ideias das crianças sobre a escrita como um processo evolutivo torna-se fundamental (...) para desenvolver uma série de propostas no sentido de sensibilizar para a análise do oral e promover o desenvolvimento das suas conceptualizações sobre a escrita (Ramos, Nunes, Sim-Sim, 2004, p. 27).

Gostava de encerrar este capítulo com uma citação de João dos Santos que sintetiza da melhor forma o caminho seguido e partilhado com o grupo de crianças:

o falar sem gesticular e mimar, é uma experiência tão antinatural como o escrever sem falar, dialogar ou comunicar. (...) escrever é indicar, registar sinais, signos e símbolos do que se quer dizer à distância, no tempo e no espaço, (...) escrever é registar um projecto, é pensar, é conhecer, é constituir uma reserva de conhecimento. Escrever é ouvir o falar das letras, é ouvir com os olhos. (Santos, 1991, pp. 102, 103)

IV. Considerações finais

Neste capítulo procederei a uma análise crítica e reflexiva da minha intervenção em creche e JI, incidindo particularmente nas principais aprendizagens que fiz e no impacto que estas últimas tiveram na construção da minha identidade profissional e na minha concepção de criança.

O período da PPS, em que tive a oportunidade de pensar, ser e agir como educadora de infância, reforçou em mim uma série de convicções sobre qual é o papel do/a educador/a de infância e que relação estabelece ele/a com as crianças com quem trabalha. Desde logo, considero que é essencial existir uma “pedagogia de fronteira” (Vasconcelos, 2009, p. 55), em que o educador ouve e aceita aquilo que as crianças tem a dizer e sugerir, ainda que isso implique alterar a sua prática e procurar novas soluções. De acordo com Katz (1989, cit. em Vasconcelos, 1997), educar implica um grande envolvimento por parte do/a educador/a porque “uma interacção educativa de qualidade é sinónimo de uma interacção significativa entre dois indivíduos” (Vasconcelos, 1997, p. 19) e para que as aprendizagens sejam significativas o envolvimento e a entrega têm de ser mútuos.

Sendo a educação pré-escolar “o primeiro pilar de socialização pública das crianças” (Sarmiento, 2006, cit. em Vasconcelos, 2007, p. 111), mais do que uma etapa de preparação para a escolaridade obrigatória, ela deve constituir “um desafio social e intelectual para as crianças e os seus educadores” (Vasconcelos, 1997, p. 19). Para mim, é essencial que esta etapa seja um espaço de liberdade, de descoberta e de afirmação, onde a criança se sinta confiante para explorar o que a rodeia.

Segundo Vygostky (1991), o pensamento nasce na esfera motivadora da consciência e é quando as crianças partilham os seus pensamentos e estes se encontram com outras formas de pensar e sentir, seja do educador ou de outras crianças, que emergem novas aprendizagens. Mas para que tal aconteça a criança tem que ter espaço para refletir, para se exprimir, para ser ouvida e tem que ser respeitada pelas suas ideias, pela forma como comunica, ao seu próprio ritmo. Acredito que as crianças “têm 'voz' porque têm 'coisas' – ideias, opiniões, críticas, experiências, - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não” (Ferreira, 2010, p. 157) e, em grande medida, cabe à equipa educativa estimular o diálogo e a escuta porque, desta forma, está a contribuir para que as crianças questionem mais o que as rodeia, façam perguntas com mais frequência, que poderão dar origem a experiências e aprendizagens extremamente enriquecedoras para todos. Esta postura do adulto face à criança também tem benefícios em termos de dinâmica de grupo porque ao “aprender a ouvir e respeitar as opiniões dos outros, ao aprender a refletir e pensar em conjunto, ao aprender a expressar ideias e conceitos, ao aprender a não fazer juízos de valor” (Mendonça & Lourenço, 2011, p. 49), a criança aprende a respeitar o outro.

De acordo com Piaget (1999), “é impossível ensinar a pensar sob um regime de autoridade. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de forma autónoma” (Piaget, 1999, p. 146). Embora considere que os modelos pedagógicos dependem do modelo de sociedade no qual se inscrevem, o que só vem reforçar a importância de se conhecer o meio e contexto socioeducativo no qual se trabalha, também acredito que há modelos que são mais equilibrados do que outros e servem melhor os interesses e o desenvolvimento da criança. Não me revejo numa pedagogia transmissiva em que a criança é vista como “um ser passivo, (...) mais ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem” (Formosinho, 2013, p. 17), mas sim numa pedagogia interacionista-construtivista que reconhece que “o poder para aprender reside na criança (...). O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção.” (Weikart, 1995, cit. em Hohmann & Weikart, 2011, p. 1)

Durante o estágio, fui-me apercebendo da necessidade de ter ideias muito claras sobre o tipo de educadora que queria ser, de modo a que essas ideias se refletissem na prática e na relação com as crianças, de modo a ser justa e coerente com o grupo. Este questionamento levou-me a um exercício de reflexão que contribuiu, por um lado, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, para proporcionar às crianças atividades e experiências mais de acordo com os seus interesses e necessidades. Refletir sobre a prática pedagógica é fundamental para o exercício da profissão, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 44).

Nesta busca e, consequente, construção da minha identidade profissional também aprendi que é essencial ir para além das primeiras impressões e assumir que o que nos rodeia é, por vezes, mais complexo do que pensamos e deve servir-nos de estímulo para alterar atitudes que antes pensávamos corretas. Por essa razão, procurei entender as pessoas com quem trabalhei diretamente, o que me levou por vezes a adotar o seu ponto de vista, mas noutras ocasiões as minhas convicções também me levaram a agir de forma contrária e a recusar os modelos que me eram dados.

Ao longo da minha PPS, nunca me esqueci que “educar com afecto é tanto ou mais importante do que educar com os meios e os recursos pedagógicos ideais” (Esteves, 2005, p. 11). Com as crianças de ambas as valências construí relações de afeto, proximidade e confiança genuínas. Acredito que um educador de infância deve respeitar os interesses, os valores e as competências dos bebés e das crianças com quem passa grande parte dos seus dias e criar para eles e com eles ambientes calorosos, onde o afeto é uma das linguagens privilegiadas. Aprendi que, para um desenvolvimento holístico das crianças, as interações entre adulto-criança se constroem e fortalecem a cada instante, seja na resolução de um conflito, quando ajuda uma criança a adormecer no momento da sesta ou numa muda de fralda. Se entre o educador e a criança houver uma

interação diádica bem estabelecida, a criança vai desenvolver-se de forma plena.

Tal como defende a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI, o/a educador/a de infância deve “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” e, de facto, acredito que é o envolvimento da criança que dá sentido às atividades que são pensadas e estruturadas para ela, para que seja capaz de construir as suas aprendizagens. Tanto em creche como em JI, foi muito gratificante ver o entusiasmo com que os grupos iniciavam as propostas por mim dinamizadas e sentir que estavam presentes e despertados para o que lhes era proposto. Na creche, a hora do conto, as atividades sensoriais ou de movimento que planifiquei e os materiais que apresentei eram sempre motivo de celebração por parte das crianças!

Em JI, embora não tivesse conseguido ter sempre autonomia na gestão da rotina da sala, consegui ser o motor de algumas mudanças, nomeadamente ao nível do espaço físico, cujas marcas já foram descritas neste relatório, e nas crianças, cuja evolução ao nível das competências sociais e de comunicação foi grande. Senti que de algum modo cresceram e acredito profundamente que esta mudança também se ficou a dever à minha prática e à relação que estabeleci com o grupo. Graças à forma como falava com eles ou me conduzia, reparei que as crianças começaram a mudar e, por exemplo, começaram a saber ouvir e expressar-se melhor em grande grupo.

Para concluir este capítulo deixo aqui a minha última nota de campo, que espelha na prática o que acabo de escrever:

“Para me despedir das crianças preparei uma animação de história a partir do livro 'A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça', de Werner Holzwarth e Wolf Erlbruch. (...) As crianças vieram com a equipa educativa, sentaram-se com um olhar de imensa expectativa. Esperei que estivessem em silêncio e comecei a contar a história de uma forma tão inspirada, senti-me tão feliz naquele momento ao ver a reação das crianças, como que em suspenso de tão atentos que estavam! (...) No fim, as crianças deram provas da sua atenção ao longo de toda a sessão e recontaram a história, a ordem de entrada dos animais, quantos eram, etc, sempre com um entusiasmo enorme e sobretudo com grande respeito pelos seus pares: todos falaram e todos souberam ouvir. No último dia saí de coração cheio e quase de lágrimas no olhos quando vi as crianças descer as escadas, 'vens amanhã?' perguntou a M.M.” (Nota de campo de 23 de maio de 2014, sala de atividades)

Ao longo da PPS, experimentei sensações muito diversas, senti emoções fortes, dei colo e dei abraços, ri bastante, chorei às vezes, fui posta à prova e, com frequência, soube alterar a minha

prática. Quem trabalha com crianças sabe que nem sempre as suas ações têm retorno imediato, por vezes é preciso esperar, semear para depois colher. Lancei algumas sementes à terra, que mesmo que não nasçam já, espero que estejam a germinar.

Referências Bibliográficas

- APEI (s.d.) *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, disponível em <http://tinyurl.com/l2sjvlc>, consultado em 20 de novembro 2014.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (29-74). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Grennspar S. I. (2009). *A Criança e o seu mundo – requisitos essenciais para o crescimento e a aprendizagem* (6ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. Berry (2007). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Barcarena: Editorial Presença.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Canez, A. (2008). *Canções de embalar - cultura e tradição. Um estudo sobre (con)textos da maternidade na (e)terna lírica popular*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cardona, M.J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 8 (1), 13-34.
- Cardona, M.J. (2012). Género e diversidade cultural: um desafio para o jardim de infância. *Infância na Europa*, 23, 23-25.
- Cole, M. & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4ª edição). Porto Alegre: Artmed.
- Direção Geral do Ensino Básico. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Esteves, S. (2005). A Afectividade e a relação pedagógica. *Cadernos de Educação de Infância*, 73, 11-12.
- Ferrão, A.M., Rodrigues, P. F. (2010). *Sementes de Música para bebés e crianças*. (3ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento, 65-102.
- Ferreira, M. (2010). “Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas

- numa pesquisa etnográfica.” *Reflexão & Ação*, 18(2), 151-182.
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Y. Goodman (org.). *Como as Crianças constroem a leitura e a escrita – perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Figueira, M. C. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 69-70.
- Folque, M.A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-22). (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (1973). *La méthode naturelle – L'apprentissage de la langue*, vol.1. Neuchâtel: Éditions Delachaux et Niestlé.
- Freire, P. (1996). *A Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaspar, M. F. (2004). *Projecto Mais-Pais – Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Glauert, E. (2007). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, (71-87). Lisboa: Texto Editores.
- Gomes, A. M & Simões, A. (2007). *A Música e a Criança com distúrbios de comunicação e linguagem*. Disponível em <http://tinyurl.com/nw8aeye>, consultado a 17 de junho de 2014.
- Guimarães, D. & Kramer, S. (2009). Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In S. Kramer (Org). *Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática.
- Hohmann, M., Banet, B. e Weikart D. (1995). *A criança em acção* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1995). Five perspectives on the quality of early childhood programs, In *Talks with teachers of young children*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.) *Modelos curriculares para a educação de Infância*. (4ª edição) Porto: Porto Editora, 109-

- Marques, R. (2008). *Ensinar a ler, aprender a ler – Um guia para pais e educadores*. (10ª edição) Lisboa: Texto Editores.
- Mata, L. (2008). *Descoberta da Linguagem Escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. DGIDC. Ministério da Educação: Lisboa.
- Mendonça, D. & Lourenço, M.J., (2011). Brincar a pensar – filosofia para crianças no pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 48-49.
- Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita – uma aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. (2ª edição) Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Alfragide: Edições Asa.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibrium of cognitive structures*. New York: Viking.
- Piaget, J. (1978). *A psicologia da inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, nº 1. (Org.) GEDEI. 85-105.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantário – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhout, L.V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (4ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, C., Nunes, T., Sim-Sim, I. (2004). *A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 de idade*. Disponível em <http://tinyurl.com/obuqhl5>, consultado a 26 de novembro de 2014.
- Riley, J. (2007). Curiosidade e comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editores.
- Rodari, G. (1999). *Gramática da Fantasia – Introdução à arte de inventar histórias*. (3ª edição).

Lisboa: Editorial Caminho.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 25-29.

Rosa, M. D. & Silva, I.L. (2010). Por dentro de uma prática de jardim-de-infância. A organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10, (1), 43-63.

Santos, J. (1991). *Ensaio sobre Educação – II O Falar das Letras*. (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, Universidade do Minho.

Sim-Sim, I., Silva, A., C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: DGIDC.

Silva, M. I. (1998). Projectos em Educação Pré-escolar e Projeto Educativo de Estabelecimento. In. Ministério da Educação (Org.), *Qualidade e Projeto em Educação Pré-Escolar* (91-122). Lisboa: Ministério da Educação.

Siraj-Blatchford, I. (2007). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In. I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância (10-20)*. Lisboa: Texto Editores.

Sirota, R. (2001). *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objecto e do olhar*. Disponível em <http://tinyurl.com/pmvy4pq>, consultado a 8 de abril de 2014.

Taquelim, C. (2011). Mediadora de leitura. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 18-19.

Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rabello de Castro e V. Lopes Gesset (org.). *Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.

Vasconcelos, T. (1994). John Dewey – A necessidade de uma Filosofia da Educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 30, 4-8.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2007). *A importância da Educação na construção da Cidadania*. Disponível em <http://tinyurl.com/lc39okd>, consultado a 17 de novembro de 2014.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Veloso, R. M. (2011). Os grandes leitores do pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 4-8.

Viana, F. L. (2006). *Rimas e consciência fonológica*. Disponível em <http://tinyurl.com/k4hs9f9>,

consultado a 18 de novembro de 2014.

Vygotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In Luria, Leontiev, Vygotsky et al., *Psicologia e Pedagogia I – Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento* (5ª edição). 31-50. Lisboa: Editorial Estampa.

Documentos oficiais das instituições:

Creche: Projeto Educativo da Instituição de creche (2013).

Projeto curricular de sala (2013).

Jl: Projeto Educativo da Instituição de Jardim de Infância (2013);

Projeto pedagógico de sala (2013).

Obras de Literatura para a Infância:

Carle, E. (2010). *A lagartinha muito comilona*. Lisboa: Kalandraka.

Lionni, L. (2010). *O Nadadorzinho*. Lisboa: Kalandraka.

Mari, I. e Mari, E. (1995). *O ovo e a Galinha*. Lisboa: Sá da Costa.

Rocha, D.W. & Wojciechowska, D. (2008). *O que se vê no abc*. Lisboa: Editorial Caminho

ANEXOS²⁸:

28 Os anexos deste Relatório encontram-se gravados em formato digital em CD, onde também estão incluídos os Portefólios da Prática Profissional Supervisionada em Creche e Jardim de Infância, sendo que este último inclui o Portefolio realizada com uma criança da sala onde decorreu a PPS.